بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة أم القرى

كلية التربية بمكة المكرمة　　　　　نموذج رقم (٨)

الدراسات العليا

إجازة أطروحة علمية في صيغتها النهائية بعد إجراء التعديلات

الاسم : ابراهيم بن عبده بن أحمد صعدي　　الكلية : التربية　القسم : علم النفس

الأطروحة مقدمة لنيل درجة : الماجستير　　التخصص : إرشاد نفسي

عنوان الأطروحة: ((الاسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) والتصرف في المواقف التربوية لدى المعلمين / المعلمات بمنطقة جازان))

الحمدلله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين وعلى آله وصحبه وبعد:

بناء على توصية اللجنة المكونة لمناقشة الأطروحة المذكورة عاليه و التي تمت مناقشاتها بتاريخ ١٤٢١/٦/٧هـ بقبول الأطروحة بعد إجراء التعديلات المطلوبة وحينئذ قد تم عمل اللازم .

فأن اللجنة توصي بإجازة الأطروحة في صيغتها النهائية كمتطلب تكميلي للدرجة العلمية المذكورة أعلاه..

والله الموفق ،،،

المشرف	مناقش من القسم	مناقش من خاج القسم
أ.د: محمد بن حمزه السليماني	د.محمد بن جعفر جمل الليل	د. هاشم بن بكر حريري

يعتمد

رئيس قسم علم النفس

د. حسين بن عبدالفتاح الغامدي

التوقيع :

يوضع هذا النموذج أمام الصفحة المقابلة لصفحة عنوان الأطروحة في كل نسخة

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى – كلية التربية
قسم علم النفس

الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) والتصرف في المواقف التربوية لدى المعلمين /المعلمات بمنطقة جازان

إعداد الطالب :
إبراهيم بن عبده بن أحمد صعدي

إشراف الأستاذ الدكتور
محمد بن حمزة بن محمد السليماني

دراسة مقدمة إلى قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة أم القرى كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في علم النفس تخصص(الارشاد النفسي)

الفصل الثاني ١٤٢٠هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص الدراسة :

عنوان الدراسة : **الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) والتصرف في المواقف التربوية لدى المعلمين / المعلمات بمنطقة جازان**

أهداف الدراسة : تهدف هذه الدراسة إلىالتعرف على الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع)السائد لدى المعلمين والمعلمات والتعرف على كيفية تصرفهم في المواقف التربوية . كما تهدف إلىتوضيح الفرق في تصرف المعلمين والمعلمات المتروين والمعلمين والمعلمات المندفعين في المواقف التربوية ومعرفة الفروق بينهم تبعا للجنس والمؤهل (تربوي – غير تربوي) وسنوات الخبرة إضافة إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين الأسلوب المعرفي (التروي– الاندفاع) والتصرف في المواقف التربوية

منهج الدراسة : اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي

العينـــة : تكونت عينة الدراسة من ٤٥٣معلم ومعلمة ممن يعملون بمنطقة جازان

الأدوات المستخدمة :

١- اختبار تزاوج الأشكال المألوفة من إعداد الفرماوي (١٩٨٥م)

٢- مقياس التصرف في المواقف التربوية من إعداد صالح وآخرون (١٩٦٥م)

نتائـــج الـدراســـة :

١-يزيد متوسط زمن الاستجابة ويقل عدد الاخطاء لدى المعلمين و المعلمات المتروين فيما يقل متوسط زمن الاستجابة ويزيد عدد الاخطاء لدى المعلمين و المعلمات المندفعين .

٢-هناك فروق داله إحصائيا بين متوسطي الزمن لمجموعتي المعلمين والمعلمات في أثناء حل بنود إختبار تزاوج الأشكال المألوفة في حين لاتوجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي عدد الأخطاء لدى المعلمين والمعلمات كما توجد فروق داله إحصائيا بين المعلمين والمعلمات أثناء تصرفهم في المواقف التربوية لصالح الذكور .

٣-هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الزمن لدى المتروين والمندفعين في أثناء تصرفهم في المواقف التربوية كما توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط عدد الأخطاء لدى المتروين والمندفعين في أثناء تصرفهم في المواقف التربوية

٤-لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المعلمين و المعلمات في تصرفهم في المواقف التربوية تبعا لإختلاف تأهيلهم (تربوي وغير تربوي)

٥-لاتوجد فروق ذات دلاله إحصائية في الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) بين المعلمين والمعلمات تبعا للخبرة

٦-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (التروي –الاندفاع) بين المعلمين والمعلمات تبعا لمتغير المرحلة التعليمية التي يعملون بها .

٧-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) لدى المعلمين والمعلمات أثناء تصرفهم في المواقف التربوية تبعا للخبرة .

٨-لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) لدى المعلمين والمعلمات أثناء تصرفهم في المواقف التربوية تبعا لمتغير المرحلة التعليمية التي يعملون بها .

٩- لاتوجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الزمن والاخطاء للمتروين مع المواقف التربوية ، وكذلك بين الزمن مع المواقف التربوية للمندفعين إلا انه توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين عدد الاخطاء و المواقف التربوية للمندفعين.

.الـتوصـيات :

١- أن تتضمن اختبارات القبول لدى الكليات المؤهله للمعلمين والمعلمات مقاييس تكشف عن الأسلوب المعرفي للمتقدم اليها.

٢- انشاء مراكز والقيام بدورات تهدف إلىتدريب المعلمين والمعلمات المندفعين ليصبحوا متروين او اقل اندفاع .

٣- توجيه المعلمين بضبط النفس قدر المستطاع عند التعامل مع التلاميذ بشكل مباشر في المواقف التربوية .

٤-ضرورة دراسة محتويات إعداد المعلمين في كليات التربية وكليات المعلمين وإعادة النظر في في محتوى هذه البرامج وتطويرها بأستمرار بما يتمشى مع مسؤليات المعلميين .

٥-ان تتضمن مقرارت إعداد المعلم مادة عن المواقف التربوية التي يتوقع ان يتعرض لها المعلم وكيفية التعامل مع هذه المواقف على ان يكون لهذه المادة جانب تطبيقي يمارس فيه المعلم طرق معالجة هذه المواقف ليعتاد على التعامل معها والطرق السليمة لعلاجها .

الطالب : ابراهيم بن عبده صعدي **المشرف : أ.د محمد بن حمزه السليماني** **عميد كلية التربية: د. صالح بن محمد السيف**

التوقيع : **التوقيع :** **التوقيع**

﴿ شكر و تقدير ﴾

الحمد لله جل ثناؤه ، وتقدست أسماؤه والصلاة والسلام على عبده ورسوله نبينا محمد بن عبد الله وعلى آله وصحبه أجمعين . اللهم لك الحمد على ما أنعمت به علينا من نعمك العظيمة ، لك الحمد يا الله على توفيقي في إنجاز هذه الدراسة التي أسالك أن تفيد بها أبناء هذا المجتمع

عرفانا مني بالجميل أتوجه بكل الشكر والتقدير إلىأستاذي ..ومعلمي وقدوتي ..الأستاذ الدكتور / محمد بن حمزة السليماني أستاذ ..ومنار ..علم النفس بجامعة أم القرى لتفضله بالاشراف على هذا البحث ولما لقيته من نصح وإرشاد متميز ولما بذله من جهد من أجل إنجاز هذه الدراسة بصورتها الحالية فجزاه الله كل خير .

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى سعادة الدكتور / محمد بن جعفر جمل الليل رئيس قسم علم النفس وسعادة الدكتور / نبيل السيد حسن اللذان تفضلا بمناقشة الخطة وأبديا ملاحظاتهما وتوجيهاتهما القيمة التي استفاد منها الباحث .

كما اتقدم بكل الشكر والعرفان إلى جامعة أم القرى وإلى قسم علم النفس و إلى أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس .

كما أتقدم بالشكر والتقدير لجميع منسوبي تعليم منطقة جازان من مدرسين ومدراء مدارس وأخص بالشكر الأستاذ /على بريك المشرف على قسم البحوث التربوية في إدارة التعليم بمنطقة جازان ،والاستاذ/ابراهيم محزري المرشد الطلابي كذلك أتقدم بالشكر والتقدير إلى جميع معلمات ومديرات المدارس اللاتي كن ضمن عينة الدراسة على حسن تعاونهم في الاستجابه لأدوات الدراسة .

كمـــا يســـرني أن اتقدم بالشكر لكل من تعاون معي في إنجاز هذا البحث بصورة مباشرة او غير مباشرة راجياً من الله أن أكون وفقت في إنجازه

الباحث

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

الفصل الأول

المدخل إلى الدراسة

مقدمة

مشكلة الدراسة

تساؤلات الدراسة

أهمية الدراسة

أهداف الدراسة

مصطلحات الدراسة

حدود الدراسة

مقدمة :

لقــد تزايد الاهتمام بدراسة الأساليب المعرفية بإعتبارها أبعاداً داخل المجال المعرفــي، وميزة هامة داخل مجال الشخصية حيث يلعب الأسلوب المعرفي دوراً فــي ســلوك الفــرد مهما تنوع هذا السلوك ، وأن هذا الدور لا يمكن تجاهله فهو الطريقة الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات أو المثيرات في المواقف المختلفة .

ويذكر وتكن أن "الأساليب المعرفية نماذج لتجهيز وتناول المعلومات بصرف الــنظر عمــا إذا كان المصدر الأساسي لهذه المعلومات هو العالم الخارجي المحيط بالفــرد ، أو هــو الفرد ذاته لذلك تسهم الأساليب المعرفية في تفسير قطاع هام من الحياة النفسية للفرد " (الشرقاوي، ١٩٨١م ، ص ٦٣)

ويذكر الفرماوي (١٩٩٤م) " أن كوستلين وجولجر (1978) Kostlin & Glogr ينظران إلى الأساليب المعرفية بإعتبارها أبنية تفضيلية تتعلق بالكفاءة competence prefence constructs تلك التي تبدو سائدة في مراحل الطفولة عند الإنسان وتستمر معه في المراحل العمرية المختلفة " ص ٥ – ٦

و أســلوب (التروي – الاندفاع) ظهر الاهتمام به من ملاحظات كانت تجــري بواســطة كل من كاجان و موس و سيجل(1963) Kagan , Moss and Sigel فــي دراســة كانت تهدف إلى الكشف عن الأسس المرجعية لتصنيف هؤلاء الأطفال للمدركات في إطار دراسة أسلوب تفضيل الصور الذهنية وكان أهم هذه الملاحظــات هــي ميل الأطفال أثناء الأداء على الاختبارات الإدراكية إلى تأجيل اســتجاباتهم أو تأخــيرها تلك التي تعبر عن أحكامهم بــخصوص هذه المثيرات الإدراكية .(الفرماوي ،١٩٩٤م)

ويرى أبو حطب (١٩٩٦م) أن الأسلوب المتروي Reflection في مقابل الأسلوب الاندفاعـــي Impulsive هو ذلك الأسلوب الذي يميز بين هؤلاء الذين يتأملون مدى المعقولـــية فـــي الحلول العديدة المقترحة في الوصول إلى حل فعلي وهؤلاء الذين يستجيبون استجابة فورية لأول فرض أو حل يطرأ على الذهن .

كما أوضحت نادية شريف (١٩٨٢ م) أن الدراسات في هذا المجال التطبيقي أي مجـــال الاستفادة من مفاهيم الفروق في الجوانب المعرفية وعلاقتها بمواقف التعليم واختـــيار المهنة أو العلاقات الاجتماعية أشارت إلى حقيقة عامة وهي أن الفروق القائمـــة بيـــن الأفـــراد في عمليات الإدراك والعمليات العقلية المعرفية يمكنها أن تعطينا صورة عن الفروق الفردية في جوانب الشخصية الأخرى .

وكما هو معروف تعتبر المدرسة وحدة اجتماعية تهدف إلى تحقيق أهداف معينة ومن ثم فهي في حاجة إلى (معلم) قادر على التعامل مع المواقف التربوية من أجل تحقـــيق أهـــداف العملية التربوية وتأتي أهمية المعلم هذه من حيث أنه الخبير الذي أقامه المجتمع ليحقق أغراضه التربوية . (شهلا وزملاؤه ،١٩٧٨م)

ولكـــي يقـــوم المعلـــم بكل هذه المسئوليات الجسام فلابد أن تتوفر فيه صفات شخصـــية وعقلية وعملية وأخلاقية ومن هنا تتأكد عملية الاختيار لأصلح العناصر المناسبة للقيام بهذه المهنة ذات الأهمية البالغة

فقد يواجه المعلم مواقف متعددة قد تتداخل مع العملية التربوية التي يقوم بها ويعتبر المعلم هو الشخص الذي يتخذ القرار الحاسم في المواقف التربوية ويختلف المعلمون فـــي مواجهة هذه المواقف التربوية فمنهم من يكون على وعي بكامل الجوانب التي تحيط بالموقف التربوي و البعض الآخر من يتعجل في اتخاذ القرار .

وتتمـــيز هـــذه الدراســـة بأنها تناولت فئة مهمة في العملية التربوية هم المعلمون و المعلمـــات الذيـــن يعتـــبر تصـــرفهم في الموقف التربوي ذو أهمية بالغة ولما لهذا

التصرف من أثر بالغ في تكوين شخصيات التلاميذ ولما سوف يكون لهذه الدراسة مــن نــتائج قد تعتبر ذات أهمية يؤخذ بها عند أعداد برامج المعلمين والمعلمات في كلاً من وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات .

<u>مشكلة الدراسة :</u>

مــن الأســاليب المعرفــية (التروي – الاندفاع) والذي يعتبر من المفاهيم النفسية الحديثة التي ظهرت في مجال علم النفس المعرفي حيث يمكن من خلاله أن يصنف الأفراد إلى متروون – مندفعون . حيث أشارت فاطمة فرير (١٩٨٦م)إلى أن كاجــان (Kagan(1966 أوضــح بــأن "هذا البعد يتصل بالدرجة التي يقيم بها الشخص بدائل الحلول الممكنة في المواقف ذات الدرجة الكبيرة من الشك حيث يأخذ الأفــراد المــتروون وقفــتهم لكي يقرروا ولكن بحذر ودقة ويفترضون الصحة في الاستجابات المختلفة حتى يكون هناك احتمال كبير في كونهم على صواب في حين نجــد أن الأطفــال المندفعين يختارون بسرعة وبأقل تفكير من الاحتمالات المختلفة التي أمامهم". ص٤

هــذا وقــد تم بحث الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) على نطاق واسع وأظهر أهمية في التمييز بين الأفراد في أداء المهام المختلفة .حيث أظهرت دراسة الصــراف (١٩٨٦م) ودراســة موسى (١٩٨٧م) الفرق بين الأفراد من ناحية الفترة الزمنية التي تسبق التوصل إلى الحل المناسب .

وبهــذا يمكن القول أن التروي هو التأني و التريث و الدقة في الاختيار بينما الاندفــاع هــو السرعة وعدم التأني و العجلة في اختيار البدائل في المواقف التي يواجهها في حياته اليومية أو المعرفية

كمـــا أشـــار رمضان (١٩٩٠م) إلى أن المعلم المتريث يميل إلى ان يجعل تلامـــيذه اكثر تروياً في حين ان المعلم المندفع يميل إلى جعل الاندفاعية هي السائدة في فصله الدراسي ففي احدى التجارب صنف معلمي الصف الأول إلى متروين أو مندفعيـــن حســـب ادائهم على اختبار تزاوج الاشكال المألوفة للكبار ثم طبق اختبار تزاوج للاشكال المألوفة على تلاميذ هؤلاء المعلمين مرتين ، أحدهما في بداية العام الدراســـي والاخرى في نهايته وذلك لبيان ما اذا كان اللقاء اليومي مع المعلم يؤثر علـــى اتجاهـــاتهم نحو التروي – الاندفاع ولقد اشارت النتائج إلى ان كل التلاميذ يميلون إلى التغير في الاتجاه الذي يتناظر مع ايقاع معلميهم .

أما من حيث المواقف التربويةفقد أوضحت نتائج دراسة الكناني (١٩٨٩م) إلـــى أن المعلمـــات يتصرفن أفضل من المعلمين في المواقف المدرسية بينما وجد جـــبريل (١٩٩٥م) عـــدم وجود فروق في التصرف في المواقف المدرسية بين الجنسين.

ومن خلال استقراء التراث التربوي العربي و الدراسات السابقة التي تناولت الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) لم يعثر الباحث على دراسات تناولت هذا الموضوع في المجتمع السعودي في حدود ماتوفر للباحث من معلومات ونظراً لوجـــود الباحث في الميدان التربوي ومايلاحظه من مواقف تربوية قد يتعرض لها المعلـــم فـــأن الباحث يرى أهمية التعرف على الأسلوب المعرفي السائد (التروي – الاندفاع) لدى المعلمين و المعلمات عند تصرفهم في المواقف التربوية ؟

<u>تساؤلات الدراسة :</u>

فـــي ضوء الإطار النظري و الدراسات السابقة وفي ضوء مشكلة الدراسة يمكن أن تتحدد تساؤلات الدراسة فيما يلي :

١- هل يقل متوسط زمن الاستجابة وعدد الأخطاء للمعلمين و المعلمات المتروين عن متوسط زمن الاستجابة وعدد الأخطاء للمعلمين و المعلمات المندفعين ؟

٢- هــل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمون والمعلمات في الاسلوب المعرفي التروي – الاندفاع (في ضوء الزمن وعدد الأخطاء) و التصرف في المواقف التربوية ؟

٣- هــل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمون والمعلمات المترؤون عن المعلمين والمعلمات المندفعين اثناء تصرفهم في المواقف التربوية؟

٤- هــل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات ذوى التأهيل الــتربوي و المعلميــن والمعلمــات غير المؤهلين تربوياً اثناء التصرف في المواقف التربوية ؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتروين – المندفعين من المعلمين و المعلمات تبعاًلسنوات الخبرة ؟

٦- هــل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتروين – المندفعين من المعلمين والمعلمات تبعاً للمرحلة التي يعملون بها ؟

٧- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتروين – المندفعين من المعلمين و المعلمات أثناء تصرفهم في المواقف التربوية تبعاً لسنوات الخبرة ؟

٨- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتروين – المندفعين من المعلمين و المعلمات أثناء تصرفهم في المواقف التربوية تبعاً للمرحلة التي يعملون بها

٩- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع)والتصرف في المواقف التربوية؟

أهمية الدراسة :

١- يعتــبر الأســلوب المعرفي (التروي – الإندفاع) من الأساليب المعرفية التي حظيت ببعض الدراسات(فرير١٩٨٦م ، موسى١٩٨٧م الصراف١٩٨٧م /ب) فــي مجــال العملية التربوية. حيث يذكر الشرقاوي والخضري (١٩٧٨م) ان

وتكـــن (Witkin(1977 يرى أن الأساليب المعرفية ثنائية القطب وهي بذلك ذات قيمة في الحكم على الأفراد وأن هذه الخاصية ذات قيمة خاصة في تمييز الأساليب المعرفية عن الذكاء والقدرات العقلية الأخرى فالفرد الذي لديه قدرة عالـــية أفضل من الذي لديه قدرة منخفضة .أما بالنسبة للأساليب المعرفية فكل قطـــب له قيمة مميزة في ضوء ظروف خاصة أو محددة وهي أقل تهديداً في إعطاء الفرد معلومات عن نفسه ، حيث أنه من السهل أن تبلغه معلومات عن أســـلوبه المعرفـــي مباشرة مقارنة بإبلاغه معلومات عن قدراته وتقول له أن ذكـــاءك مـــنخفض ، ومن ثم فإن معرفة الأسلوب المعرفي للفرد لا يقل أهمية بالنسبة للعملية التعليمية عن معرفة نسبة ذكائه .

٢- أن الاهـــتمام بدراســـة الأســـلوب المعرفـــي (التروي – الاندفاع) واثره في التصرف في المواقف التربوية له أهمية كبيرة في المجال التربوي لأنه يساعد على اكتشاف المعلمين المندفعين ويساعد فى التعرف على طريقة معالجة هذه الفـــئة للمواقف التربوية وبالتالي الآثار المترتبة على المعالجة غير الصحيحة التي قد يقعون فيها .

٣- تـــرجع أهمـــية البحث الحالي إلى معرفة خصائص ومميزات ذوي الأسلوب المعرفـــي (التروي – الاندفاع) كأساس يعتمد عليه في التنبؤ بدرجة معقولة مـــن الدقـــة بنوع السلوك الذي يمكن أن يأتي به الأفراد المختلفين في أسلوبهم المعرفي أثناء تعاملهم مع المواقف المختلفة .

وتـــرى ناديةشـــريف (١٩٨٢م) أن الدراســـات أجمعت أن ذوي الأساليب المعرفـــية المختلفة يتميز كل منهم بخصائص وسمات معينة في كيفية تعاملهم مع المواقف التعليمية .

٤- قلـــة الدراســـات والـــبحوث التي تناولت هذا الموضوع في البيئة الخليجية وخاصة البيئة السعودية مما قد يعطي هذه الدراسة أهمية خاصة .

٥- قـــد تسهم نتائج هذه الدراسة في توفير أساس علمي يساعد المختصين في المجـــال التربوي على وضع معايير محدده عند اختيار المعلمين أو عند التخطـــيط لوضـــع برامج إعداد المعلمين مما يعمل على توفير المعلم ذو الأسلوب المعرفي المناسب للتصرف في المواقف التربوية .

<u>أهداف الدراسة :</u>

تهـــدف الدراســـة الحالـــية إلى التعرف على الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) السائد لدى المعلمين والمعلمات والتعرف على كيفية تصرف المعلمين و المعلمـــات فـــي المواقـــف التربوية . كما تهدف إلى توضيح الفروق في تصرف المعلميـــن والمعلمات المتروين والمعلمين والمعلمات المندفعين في المواقف التربوية ومـــدى تأثـــير تأهـــيل المعلم (تربوي – غير تربوي) على التصرف في المواقف التربوية واثر سنوات الخبرة والمرحلة التي يعمل بها المعلم في الأسلوب المعرفي والتعرف على وجود علاقة إرتباطية بين التصرف في المواقف التربوية والأسلوب المعرفي للمعلم.

<u>مصطلحات الدراسة :</u>

١- أسلوب التروي – الاندفاع :

أشـــارت فاطمـــة فرير (١٩٨٦م)إلى أن كيجان Kagan (1964) عرف أســـلوب الـــتروي – الاندفـــاع علـــى "أنـــه الميل للتأمل في بدائل الحلول المتاحة

(المتروي) وذلك على عكس الميل لعمل اختيار مندفع عند حل مشكلات ذات درجة مرتفعة من الغموض (الاندفاع) ". ، ص١٦

كمـا عرف الشخص (١٩٩٠م) الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) "أن المـندفع Impulsive ذلـك الشخص الذي يستغرق وقتاً قصيراً قبل تقديم أول اسـتجابة للمواقـف المخـتلفة ممـا يؤدي إلى تعرضه لعدد كبير من الأخطاء قبل الوصـول إلـى الإجابـات الصـحيحة للموقـف وذلك بالمقارنة بالشخص المتأني Rflective الذي يستغرق وقتاً أطول قبل الاستجابة وبالتالي يتعرض لعدد أقل من الأخطاء كي يصل إلى الإجابة الصحيحة للموقف .ص٩

وممـا سـبق فـإن التعريف الاجرائي للباحث هو أن المعلم المندفع هو ذلك المعلـم الذي يجيب مباشرة ويقدم أول استجابة في فترة زمنية قصيرة للمواقف التي يتضـمنها مقياس تزاوج الأشكال المألوفة وكثيراً ما يتعرض للخطأ قبل توصله إلى الاسـتجابة السليمة على المقياس ، بينما المعلم المتروي فهو المعلم الذي يحتاج إلى فترة زمنية أطول قبل أن يعطي أول استجابتله على مقياس تزاوج الأشكال المألوفة ويكون بالتالي عدد الاستجابات الخاطئة لديه أقل من المندفع .

٢- الموقف التربوي :

يرى جبريل (١٩٩٥م) أن الموقف التربوي هو" ذلك الموقف الذي يشعر فيه الفـرد بأنه واقع تحت تأثير مجموعة من المثيرات والمنبهات التربوية على اختلاف أنواعهـا سواء كانت هذه المثيرات حاضرة أم متغيبة ويقصد بالمثيرات والمنبهات الـتربوية تلـك الظـروف التربوية التي تحيط بالفرد ونمط العلاقات القائم بين هذه المثيرات التربوية ". ص٤٤٨

والتعريف الاجرائي للموقف التربوي هي ما يواجه المعلم من مواقف تربوية أثناء اليوم الدراسي مقاسة بالمواقف التي يشتمل عليها مقياس التصرف في المواقف التربوية المستخدم في الدراسة.

٣ - التصرف التربوي :

يـــرى جــبريل (١٩٩٥م) أن التصـــرف التربوي يشير إلى إمكانية القيادة المدرسية لإختبار التصرف (الحل) السليم في المواقف التربوية والذي لا ينتج عنه ضرر للتلميذ من وجهة النظر التربوية ويساعد على بناء الشخصية السوية .

أمـــا الـــتعريف الإجرائي للتصرف التربوي فهو الدرجة التي يحصل عليها المعلم / المعلمةعلى اختبار التصرف في المواقف التربوية .

٤ – زمن كمون الاستجابة :

أي الزمن الذي الذي يمر بين وجود المثير وإصدار الاستجابة الأولى .

<u>حدود الدراسة :</u>

تتحدد هذه الدراسة بالأبعاد التالية :

البعد الموضوعي :

تتناول هذه الدراسة أحد الأساليب المعرفية وهو أسلوب (التروي – الاندفاع) والتصرف في المواقف التربوية .

البعد المكاني :سوف يتم إجراء هذه الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات المرحلة (الابتدائية –المتوسطة) في منطقة جازان .

البعد الزماني : تم إجراء هذه الدراسة في الفترة من منتصف الفصل الدراسي الأول الى منتصف الفصل الدراسي الثاني من عام ١٤٢٠هـــ.

كمـــا تـــتحدد بالاجراءات التالية إستخدام مقياس تزاوج الاشكال المألوفة من إعداد الفرماوي (١٩٨٥م)

ومقـــياس الاتجاهات التربوية للمعلمين ، التصرف في المواقف التربوية من إعداد صالح (١٩٦٥م) كذلك تتحدد هذه الدراسة بالأساليب الإحصائية المستخدمة .

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أ _ الإطار النظري

أولا : الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع)

ثانيا : التصرف في المواقف التربوية .

ب ـ الدراسات السابقة

فروض الدراسة

أولاً : مفهوم الأساليب المعرفية Cognitives Styles

مقدمة :

تهـدف هـذه الدراسة الى الى التعرف على الاسلوب المعرفي السائد لدى المعلمين والمعلمـات في منطقة جازان ممن يعملون في المرحلة الابتدائية و المتوسطة ودور الاسـلوب امعرفـي على تصرف هذه الفئة في المواقف التربوية التي تتطلب منهم اتخاذ قرار .

بـدأ الاهـتمام في الخمسينيات وبداية الستينيات من هذا القرن بدراسة الفروق الفـردية فـي العملـيات المعرفـية على أساس أن هذه الفروق الفردية تعكس أحد الأسـاليب المعرفية Cognitive Styles وهي بالتالي تفرق بين الأفراد في تناولهم للموضـوعات المخـتلفة ،حيث يرى الفرماوي (١٩٩٤م) أن الفروق الفردية قد تركزت في الماضي في مجال الإدراك بصفة خاصة بإعتبارها مؤشراً للقياس العقلي فجاء (جالتون) بالتمييز الحسي كدلالة على ذكاء الإنسان، أيضاً تضمنت اختبـارات (كـاتل) للذكـاء أبعاد الأساليب الحسية والأساليب الإدراكية ، والآن فإن الأساليب المعرفـية أصبحت محوراً للفروق الفردية في مجال الإدراك ، ولأن الإدراك ليس تنظيماً منفصلاً عن الجوانب الأخرى للشخصية ، ذلك على أساس النظرة المتكاملة للشخصـية الإنسانية ، فإن الأساليب المعرفية هي متغير يمكن النظر من خلاله إلى جوانب متعددة للشخصية سواء كانت معرفية أو وجدانية أو دافعية .

وقد ورد معنى كلمة (أسلوب) في لسان العرب عند ابن منظور بأنه يقال : للسـطر مـن النخيل أسلوب ، ولأسلوب الطريق والوجه والمذهب ، والأسلوب هو الطريق الممتد تأخذ فيه ويجمع أساليب .ص٤٧٣

ويـرى الشرقاوي (١٩٩٥م) أن (مصطلح) الأسلوب المعرفي Cognitive style يعتـبر إلى حد ما من المصطلحات التي ظهرت حديثاً في علم النفس وخاصة في

مجـــال علم النفس المعرفي Cognitive psychology فقـــد ظهـــر هـــذا المصطلح فـــي دراســـات بلاك ورامسي (1951) Black & Ramsey عن الادارك و مدخل إلى الشخصيّه .

ويذكـــر الشـــمري(١٤١٤هـــــ) " أن هارفـــي Harvey عرّف الأسلوب المعرفي بالطريقة التي يتبناها الفرد للتغطية وتشغيل المؤثرات بحيث يأخذ المحيط من حوله معنى نفسي ".ص١٤

ويرى عجوة (١٩٨٩م) أن مصطلح – الأسلوب المعرفي Cognitive Style حديثاً نسبياً في علم النفس، فقواميس علم النفس توضح معنى (الأسلوب) على أنه كأسلوب أدلر في الحياة ، أي ذلك النوع من التكتيكات التي يبنيها الطفل في سنوات حـــياته الأولـــى ليستخدمها خلال حياته بهدف التكيف والتواؤم مع ما يشعر به من نقص .

أمـــا التعريف الإجرائي للأسلوب المعرفي فهو الطريقة التي يدرك بها المعلمون المواقف التي تعترضهم مقاسا بالمقياس المتفق مع الأسلوب المعرفي موضع الدراسة الحالية (التروي – الاندفاع) والمحدد بتزاوج الأشكال المألوفة والذي يرمز له برمز (ت أ م ٢٠) .

ويـــرى فردريك وكلوسمير (1970) Fredrick and Klausmeier أن تحديد أســـلوب التفكير لدى الفرد يعتبر على قدر كبير من الأهمية تماثل تحديد مستوى ذكائه .(الشخص ،١٩٩٠م)

وأشـــارت ناديـــة شريف (١٩٨١م) بأن ميسك (1976) Messikck عرف الأساليب المعرفية بأنها "الاختلافات الفردية في أساليب الادراك و التذكر و التخيل و التفكير ، كما انها تمثل الفروق الموجودة بين الأفراد في طريقتهم في الفهم و الحفظ و التحويل واستخدام المعلومات " ص١٢٢

كما عرف الشرقاوي (١٩٨٥م) الأساليب المعرفية بأنها "الفروق بين الأفراد ليس فقط في المجال الإدراكي المعرفي و المجالات المعرفية الأخرى كالتذكر و التفكير وتكوين المفاهيم وتناول المعلومات ، ولكن كذلك في المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية " ص٨٩

وذكر الحربي (١٩٩٧م) أن "الأساليب المعرفية يقصد بها طرق أو أساليب الفرد المميزه في إدراك المواقف والمشكلات التي يتعرض لها وكيفية التعامل معها بما لديه من معلومات أو خبرات" .ص١٥

وأشار عمر (١٩٨٦م) بأن الأساليب المعرفية يمكن اعتبارها عادات لتجهيز المعلومات ، أي طرق الأفراد المميزة في تفسيرهم للبيئة الخارجية والاستجابة لها .ص١٥١

وذكرت فرير (١٩٨٦م) أن كاجان ،وموس ، وسيجل (1966) , Kagan Moss & Sagel يعرفون الأسلوب المعرفي على أنه " الأسلوب المتسق والثابت للفرد الذي يفضله في تنظيم إداركه الحسي والعقلي للمؤثرات المختلفة ".ص٢١

ويرى الشرقاوي (١٩٩٢م) أن " موضوع الأساليب المعرفية هي التي يمكن بواسطتها كشف الفروق بين الأفراد في طرق تنظيم المدركات والخبرات وتكوين وتناول المعلومات ، والتي تمثل أساليب الأداء المميزة للفرد في تصوره وإدراكه وتنظيمه للمتغيرات التي يتعرض لها في البيئة المحيطة به " .ص١٨١

ويرى الباحث أنه من خلال التعريفات السابقة التي تناولت الأساليب المعرفية ، فقد اتفقت هذه التعريفات على المعنى أو المضمون فالأساليب المعرفية هي الطريقة الشخصية التي تميز الفرد عن غيره في إستجابته للمثيرات وحله للمشكلات .

طبيعة الأساليب المعرفية :-

تشـــير الأســـاليب المعرفـــية إلى قدرة الأفراد في تعاملهم مع الموضوعات المختلفة ويرى أبوحطب (١٩٨٦م) ان الأساليب المعرفية " على درجة كبيرة من العمومـــية بحيـــث تشـــمل ميادبـــن الإدارك والتذكر والتعليم وتكوين المفهوم وحل المشكلات وغيرها" .ص٤٣٧

كما أشارت فرير (١٩٨٦م) إلى "تزايد الاهتمام بدراسة الأساليب المعرفية بإعتـــبارها أبعـــاد هامة داخل المجال المعرفي ، وميزة هامة داخل مجال الشخصية حيث يلعب الأساس المعرفي للفرد دوراً في العملية التعليمية لا يمكن تجاهله وحيث يعتـــبر الطـــريقة الشخصية التي يستخدمها الأفراد في التعامل مع المعلومات أثناء عملية التعلم" .ص٢٠

وذكـــر الفـــرماوي (١٩٩٤م)إن وتكـــن وزمـــلاؤه (1977) witkin etal يشـــيرون إلى أن كلمة أسلوب تعبر عن الطريقة المميزة التي تلازم سلوك الفرد في نطـــاق واسع في المواقف ولأن هذا الأسلوب يشمل كل الأنشطة الإدراكية والعقلية لذلك سمي بالأسلوب المعرفي .

ولقـــد ذكر جيبسون (1980) Gibson أن " ريسمان (1966) Reissman مـــن أوائل علماء النفس الذين أكدوا أهمية الأساليب المعرفية حيث ذكر أن كل فرد لديـــه أسلوب متميز خاص في التعليم وذلك بنفس الطريقة التي بها يكون لكل فرد شخصية متميزة " .(فرير ، ١٩٨٦م، ص٢١)

وقـــد حـــدد أبوحطب (١٩٨٦م) موقع الأساليب المعرفية من القدرات حين يقرر" بأن القدرات العقلية في جوهرها أنماط أو استراتيجيات معرفية " .ص٢١٦

ويـــرى قشقوش (١٩٨٥م) "أنه العلم الذي يهتم بأنواع المعلومات التي توجد فـــي ذاكـــرة الإنســـان والعمليات المتضمنة في إكتساب هذه المعلومات واستعادتها

واستـــرجاعهـــــا واستخـــدامها فيما يعرف إجمالاً بالعمليات المعرفية Cognitive processes ". ص٧

وقـــد قدم ميسك (1976) Messick قائمة تتضمن تسعة عشر أسلوباً معرفياً نال مـــنها عـــدداً وفـــيراً من الدراسات كلاً من بعدي أسلوب الاعتماد – الاستقلال عن المجال Field dependent / Independent وأسلوب التروي –الاندفاع Impulsive/ Reflective . (الفرماوي ، ١٩٩٤م ص ١١– ١٢)

وقـــد ذكـــرت رزق (١٩٩٤م) بأن تيد مان (1989) Tiedemann عرض محاولتين لتحديد مفهوم الأسلوب المعرفي في ظل عدد من استنتاجات البحوث التي أجريت في هذا المجال :-

المحاولـــة الأولـــى :كانت من قبل كل من كوستلين وجلوجر (1978) & kostlin Golarer وهـــي تســـعى للنظر إلى الأساليب المعرفية باعتبارها أبنية مفضلة للقدرة Competence – preference Constructs والتـــي يمكـــن تحديدها عن طريق مقارنة القـــدرة فـــي الطفولـــة بالتفضيل لأبنيتها في حياة النبوغ ، وهذا المنظور لم يخضع للبحث التجريبي بعد .

المحاولة الثانية : قدمها ميسك عام (1984) وتتلخص في مقابلة القدرات الأسلوبية Stylistic Ability بالضـــوابط المعرفـــية Cognitive Controls لإظهار الروابط بين الأســـاليب الشخصـــيّة ومـــدى توظيفها في المجال الاجتماعي للشخصيّة .(رزق ، ١٩٩٤م ، ص١٢)

وقـــد ذكـــرت نـــاهد رزق (١٩٩٤م) بـــأن ميسك (1984) Messick ميز بين الضوابط المعرفية والقدرات الأسلوبية بأن الضوابط المعرفية تميل بصفة عامة تجاه الأســـاليب فهـــناك تشابه فيما بين الضوابط والأساليب المعرفية من حيث أن كليهما يشـــيرا إلـــى الإتســـاق المعرفي في الشكل والطريقة عادة ولكن هناك البعض من

الضوابط تخضع للأداء النموذجي والبعض للأداء الأقصى مثل الضبط المرن مقابل الضـــبط المتزمت، والضوابط تختلف عن الأساليب في مجال الوظيفة بأنها محدودة الوظـــيفة وهـــي أحادية القطب واتجاهاته القيمة، أمـــا الـــقدرات الأسلوبـــية فهي تعكس الثبات في طريقة وشكل المعرفة كما أنها تعكس الميول .

وترى ساميةالبندري (١٩٨٣م) أن "هذه التفريقات تثير تساؤلاً هاماً حول الأســـلوب المعرفي ، هل هو قدرة ؟ أم تفضيل معرفي ؟ ومع هذا فهناك اتفاق بين عدد كبير من رجال التربية وعلم النفس على وجود أسلوب معرفي للفرد يظهر في استجابته للمواقف التي تواجهه ".ص٧

وممـــا سبق يلاحظ الباحث الاختلاف في انتماء الأسلوب المعرفي ولعل السبب في هذا الاختلاف يرجع لكونها تشمل ميادين متعددة فبعض الأساليب تتصل بالادراك و البعض الاخر تتصل بالتلعلم و بعضها ذو اتصال بالتعلم .

<u>تصنيفات الأساليب المعرفية :</u>

تـــتداخل الاســـاليب المعرفية مع بعضها البعض بسبب الغموض الذي يعتري بعض هذه الاساليب نظراً لعدم تناولها بالبحث و الدراسة ولعدم قبول الأطر النظرية التي تناولت الأساليب الغامضة وكذلك تداخل الادوات التي تقيس هذه الاساليب مما أدى الى تتداخل حتى في مسمياتها

فتشيرنادية شريف (١٩٨٢م) إلى اختلاف التسميات المستخدمة في الحديث عـــن الأســـاليب المعرفية ومهما تكن الاختلافات في التسميات إلا أنه أمكن للعلماء أمثال دمكن ، هرمان ، كوجان ، وميسك وغيرهم من تحديد مجموعة من الأساليب المعرفية التي تميز الأفراد في تعاملهم مع مواقف الحياة المختلفة والتي تعتبر أساساً

يعتمد عليه بدرجة كبيرة من الدقة في التنبؤ بألوان سلوك الأفراد من مواقف الحياة المتنوعة وفي تفسير كثير من جوانب الشخصية.

أمـــا ابوحطـــب (١٩٩٦م) فيرى " أن تصنيف فئات الأساليب المعرفية من ناحية والاســـتراتيجيات المعرفـــية يحـــتاج إلى إعادة نظر حتى نصل إلى تصنيف موحد للطرق التي يستخدمها المتعلمون في حل المشكلات " .ص٦٢٥

ويشير الشرقاوي (١٩٩٢م) إلى " تعدد التصورات النظرية التي تعرضت لتعريف الأســـاليب المعرفية في علاقاتها بالضوابط والاستراتيجيات والتفضيلات المعـــرفية فقد تعددت كذلك التصورات التي تناولت تصنيف الأساليب المعرفية". ص١٩٥

كما يذكر الشرقاوي (١٩٩٢م) أن بروفيرمان (1960) قد ميز بين أسلوبين هما :

– الســـيادة التصـــورية مقـــابل الســـيادة الإدراكـــية الحركية .Conceptual vs Perceptumotor

–الآلـــية القويـــة في مقابل الآلية الضعفية Strong automatization vs. week automatization ص١٩٦ ويذكر الفـــــرمـــاوي (١٩٩٤م)بـــأن ميســـك (1970) Messick قدم الأساليب المعرفية في تسعة أساليب وقد أشتق الأربعة التالية من الضوابط وهذه الأساليب هي :

- الفحص أو التدقيق Scanning

– الضبط المتزمت مقابل الضبط المرن Constricted –Flexible Control

– الرتابة مقابل الشحذ Leveling – Sharpening

– التســـامح مع الغموض أو الخبرة غير الواقعية Tolerance for in congrvous or unrealistic experience

أما الأبعاد الخمسة الأخرى فقد كانت بعيدة عن مفهوم الضوابط المعرفية وهي :

–الاعـــتماد – الاســـتقلال عـــن المجـــال الإدراكـــي - Field Dependence Independence

- التعقد المعرفي Cognitive Complexity
- التروي – الاندفاع المعرفي Reflection–Impulsive
- أساليب التصنيف Styles of categorization
- أساليب تفضيل الصور الذهنية Styles of conceptualization

وقد أضاف ميسك (1976) Messick عشرة أساليب أخرى ليصل عددها إلى تسعة عشراً أسلوباً معرفياً .

ويضـــيف الفرماوي(١٩٩٤م) ان كوجان (1976) Kogan قدم عرضاً نظرياً لأربعة أساليب معرفية هي : " أسلوب الاعتماد – الاستقلال Field Dependence-Independence

- أسلوب التروي – الاندفاع Reflection-- Impulsive
- أسلوب نطاق التصنيف Category Width
- أسلوب تفضيل الصورة الذهنية Styles of Conceptualization

وعلـــل كوجان اقتصاره في تناول هذه الأساليب الأربعة نظراً لوضوحها وارتباطها بمرحلة الطفولة وخاصة في مرحلة ما قبل المدرسة ". ص ١٣

ويذكـــر الشـــرقاوي (١٩٩٢م) بان جيلفورد (1980) قدم تصنيفاً للأساليب المعرفية التى ترتبط بنموذجه في بنية العقل وأهمها الأساليب التالية :

١- أسلوب البأورة في مقابل الفحص .

يذكر الشرقاوي (١٩٩٢م) أن هذا الأسلوب يتناول الفروق بين الأفراد في سعة وتركيز الانتباه حيث يتميز بعض الأفراد بالتركيز على عدد محدود من عناصر المجال في حين يتميز البعض الآخر بالفحص الواسع لعدد أكبر من عناصر المجال

٢- أسلوب التحليل في مقابل الشمول .

تــربط نادية شريف (١٩٨٢م) هذا البعد المعرفي بذلك الثبات النسبي الــذي يتضــح في ميل بعض الأفراد في تصنيف مواقف الحياة و المثيرات المختلفة بصورة شاملة في مقابل أولئك الذين يتعاملون مع المواقف بصورة ضعيفة أو بنظرة قاصرة .

٣- أسلوب التبسيط المعرفي في مقابل التعقيد المعرفي .

وتوضــح شــريف هذا البعد (١٩٨٢م) بأنه " يرتبط بالفروق القائمة بين الأفراد في ميلهم لتفسير العالم المحيط بهم وخاصة في جانبه الاجتماعي، أما على أساس ابعاد متعددة أو على أساس ابعاد متميزة ومحددة ." ص١١٨

٤-أسلوب مدى التكافؤ .

يذكــر الفرماوي (١٩٩٤م) أن جاردنر وزملاؤه Gardner et al (1959) "استخدموا في الأصل مفهوم مدى التكافؤ الاشارة إلى بعد التمايز الإدراكي ، وكــان يقصد به مدى تمايز خبرة الفرد بالنسبة للمتماثلات و المتناقضات في مجاله الإدراكي ". ص٢٤

٥-أسلوب التسوية في مقابل الابراز.

تشــير نادية شــريف (١٩٨٢م) إلــى أن المقصود بهذا البعد هو" الفروق الموجــودة بيــن الأفــراد فــي الأساليب المعرفية المرتبطة بمدى استيعاب الذاكرة". ص١١٦

٦- أسلوب المخاطرة في مقابل الاحجام

يقصــد الفــرماوي (١٩٩٤م) بالمخاطرة هو ميل المفحوص إلى الأخذ بالتصــنيف أو التقدير الواسع الذي يزيد من ماهية المدى الحقيقي للظاهرة، ممايشير الى نقص التمايز في خبراته فيما يتعلق بالمتناقضات و المتماثلات .

ويـرى الباحــث مــن خــلال التصنيفات السابقة أن هناك عدد من الاساليب المعرفــية يتمــيز كــل اسلوب بمجموعة من الخصائص وأن بعضها خضع للدراســة مــثل أسلوب الإعتماد – الاستقلال وأسلوب التروي – الاندفاع و الــبعض الآخر لم يحظ بالدراسة كما يلاحظ ان بعض تلك الاساليب لايزال مــتداخلاً في مسماه مع البعض لآخر كما أن البعض الآخر يعتبر غامضاً إلا أن أســلوب التروي – الاندفاع يعتبر من أهم الأساليب المعرفية والذي سوف يكون موضوع الدراسة الحالية .

<u>خصائص الأساليب المعرفية :</u>

برغم من اختلاف كثير من الدراسات على تصنيف الأساليب المعرفية إلا أن معظــم الدراســات (الشــرقاوي (١٩٨٢م) شريف (١٩٨٢م) ،فرير (١٩٨٦م) ، الفرماوي (١٩٩٢م))ذكرت الخصائص التالية:-

أولاً :أن الأســاليب المعرفــية لا ترتــبط بمحتوى Content النشاط المعرفي الذي يمارســه الأفــراد ، ولكنها تتعلق بشكل أو بإطار Form هذا النشاط أي أن الأسلوب المعرفي يستطيع أن يجيب عن الكيفية التي يفكر فيها الإنسان وليس عمــا يفكر فيه ومن ثم تشير الأساليب المعرفية إلى الفروق الفردية في كيفية أداء العملــيات المعرفــية مثل الإدراك أو التفكير أو حل المشكلات بصرف النظر عن محتوى أو موضوع هذه العمليات .

ثانــياً :تعتبر الأساليب المعرفية أبعاد مستعرضة في الشخصية فهي لا تقتصرعلى المعــرفة فقــط مــن الشخصية فهي تتخطى الحدود التقليدية التي سادت في التصورات النظرية الشخصية ، ولذلك فهي بمثابة محددات أدوات فعالة للتنبؤ بالسلوك وتفسيره في المواقف المختلفة وفي ضوء الأبعاد المختلفة للشخصية.

ثالثاً :تتصف الأساليب المعرفية بالثبات النسبي وهي تنمو وتصبح أكثر تمايزاً لدى الإنســـان مـــع الوقت والخبرة وبالتالي يصبح أكثر ثباتاً أو على الأقل تتصف بعدم التغير الحاد من موقف لآخر.

رابعاً : تتصف الأساليب المعرفية بأنها ثنائية القطب ويصنف الأفراد وفق ذلك على متصـــل يبدأ ببعد ما (كبعد الاندفاع مثلا) وينتهي ببعد آخر (كبعد التروي) وكـــل قطـــب في الأسلوب المعرفي له أهمية وقيمة مميزة تحدد هذه الأهمية والقـــيمة تـــبعاً لظـــروف خاصــــة بالموقف وهي تتميز في ذلك عن الذكاء والقدرات العقلية .

<u>أسلوب التروي – الاندفاع Reflection - Impulsivity</u>

يعتبر أسلوب التروي – الاندفاع أحد الأبعاد المعرفية التي لم تنل الكثير من الدراســـة والبحـــث خاصـــة في مجتمعنا العربي بالرغم من أهمية نتائجها وخاصة التوجيه التربوي والمهني وكذلك في عملية التنبؤ ببعض متغيرات الشخصية والنجاح الدراسي وكذلك لارتباط هذا البعد لدى الفرد بأسلوب الفرد في التعلم كما أثبتت ذلك الـــدراســـات مثل دراسة الصراف (١٩٨٦م) و شريف (١٩٨٧م) و الصـــراف (١٩٨٧م).

وقـــد ذكـــر رمضـــان (١٩٩٠م) ان بداية الاهتمام بهذا البعد كان على يد كاجـــان وزمـــلاؤه (Kagan et al (1964 ، كما ذكر الفرماوي (١٩٩٤م) أنه عـــندما كـــان كاجـــان وزملاؤه يدرسون اسلوب تفضيل الصور الذهنية Style of Conceptualization مســـتخدمين فـــي ذلـــك أداة قـــياس تكوين المدركات (CST) Conceptual Style Test طالبيـــن من المفحوص أن يختار من كل بطاقة شكلين متشـــابهين معاً ، لاحظ كاجان وزملاؤه أن المفحوصين أختاروا الأشكال المتشابهة حسب أسس مختلفة هي أساس تحليلي Aanalytical و أساس علاقه Relational

وكانــت أقلهم شيوعاً هي الأسس الاستدلالية Inferential ثم صنف المفحوصين بعد ذلــك إلـــى ثــلاث فــئات حســب الأسس الثلاث السابق توضيحها ثم طبق على المفحوصــين اختــبار الأشــكال المتضمنة Embedded Figures وسجل زمن أول اســتجابة وعدد الأخطاء لكل مفحوص ، وكانت نتيجة التطبيق أن المفحوصين ذوي الإتجــاه التحليلي يستغرقون زمناً أطول في الاستجابة على مفردات اختبار الأشكال المتضمنة .

ذكرت فرير (١٩٨٦م) ان " كاجان (1964) Kagan يرى الأفراد الذين يتأنون في اتخاذ القرار في مواقف عدم التأكد يكونون (متروين) بينما الأفراد ذو السرعة في اتخاذ القرار في الظروف التي تتصف بعدم التأكد يكونون (مندفعين). ونتــيجة لدراسات كاجان وكوجان (1970) Kagaan & kogan فإن بعد التروي – الاندفــاع هو الدرجة التي يتأمل به الفرد في صدق الحل في حالة تأكده من صحة إستجابته ويتحدد البعد بالزمن المستغرق قبل إصدار الفرد لاستجابته ، دون النظر إلى كونها صحيحة أم خاطئة " .(ص٣٠)

أمــا بــال (1970) Ball فيعرف التروي – الاندفاع بأنه " ميل الفرد أما إلى التفكــير الصائب في الحلول العديدة المقترحة في حل المشكلة قبل أن يختار حلاً أو يصدر استجابة ، أو ميله إلى إصدار استجابة فورية إلى الحل الذي يراه ".(رمضان، ١٩٩٠م ،ص٤١)

ويــعــرف مان (1973) Man أسلوب التروي – الاندفاع بأنه " مصطلح يمثل الفروق الفردية في أسلوب وإيقاع سلوك اتخاذ القرار ، حيث يظهر في بعض الأفــراد حــذراً شديداً في إتجاههم نحو اتخاذ قرار ، في حين يظهر البعض الآخر عشوائية في عملهم وعناية منخفضة في اتخاذهم للقرار ".(عجوة، ١٩٨٩م، ص٤٥)

وقدأشـــارت فريـــر (١٩٨٦م) بأن بلوك وزملاؤه (1974) Block, et al ذكروا بأن " الأفراد العاديين يستخدمون مصطلحات (متروي – اندفاعي) إلا أن هناك فروقاً عندما تستخــدم هذه المصطلحات بواسطة أخصائي العلاج الـــنفسي أو الاجتماعـــي حيـــث أن المعـــنى الســـلوكي المحوري لـــهذه المصطلحات يبدو من الوضـــوح بـــدرجة كـــافية حتى أن من يستخدمون هذه المصطلحات يعتقدون أنهم يفهمون بعضهم البعض " .ص٣٠

وأوضح رمضان (١٩٩٠م) بأن كاجان وميزر (1975) Kagan and Meser عـــرفا الـــتروي – الاندفـــاع بأنه " الفرد المتريث الذي يميل إلى معالجة مختلف الـــبدائل وتقويمهـــا والتحقق من الاستجابة قبل إصدارها أو قبل اتخاذ قرار ما ، أما الفـــرد المندفع فيميل إلى إصدار وتقديم أول استجابة تطرأ على ذهنه والتي غالباً ما تكون غير صحيحة " .(رمضان ، ١٩٩٠م،ص٤١)

كمـــا ذكرت فرير (١٩٨٦م) بأن مشيل واولت (1979) Mitchel and Ault أشـــار إلى أنه " على الرغم من عدم معرفة ما يحدث بالضبط في الوقت الذي بين تقديـــم المثـــيرات وتقديـــم الحـــل إلا أنه يمكن أن نعتقد أنه أثناء فترة الكمون فإن المفحوص قد يقوم بعمل الخطوات الأربع لعملية حل المشكلة " .ص٣٣.

امـــا جيبســـون (1980)كما ذكرت فرير (١٩٨٦م)فأنه يقول أن " الاندفاعية هي اتجـــاه نحـــو حل المشكلة التي تظهر ميلاً لتقرير استجابات بدون تفكير مبدئي في المشـــكلة والاهـــتمام بالبدائل – وأن التروي هو اتجاه نحو اختيار الاستجابات التي تثبت ميلاً للاهتمام بالبدائل المختلفة قبل اختيار إجابة " ص ٤١

ويذكـــر أبوحطـــب (١٩٩٦م) بـــأن "الطفل الذي لديه إيقاع الاندفاع السريع Impulsive يحـــل المشـــكلات دون أدنى تأخير أما الطفل ذو إيقاع التروي البطيء reflective فإنه يتأمل الحلول البديلة للمشكلة وبالتالي يؤجل استجابته ". ص ٧١٢.

ويذكـــر الصــــراف (١٩٨٦م) أن دور أسلوب التروي – الاندفاع يبرز في المواقف التي تتعلق بحل المشكلات ويكون دوره كعامل أساسي في تحديد استجابات الأفراد للوصول إلى الحل المطلوب .

ويشير كامل (١٩٨٨م) إلى أن التروي – الاندفاع هو " الميل إلى التأمل في بدائل الحلول التزيث في مقابل الميل إلى الاختيار المندفع عند حل المشكلات ذات درجة مرتفعة من الغموض الاندفاع " .ص ٢٢٦ .

أما رمضان (١٩٩٠م) فإنه يتبنى تعريف كاجان وميسر (1975) Kagan & Messer والــذي ينص على أن "الفرد المتريث هو الذي يميل إلى معالجة مختلف البدائل وتقويمها والتحقق من الاستجابة قبل إصدارها أو قبل اتخاذ قرار ما في حين أن المـــندفع يمـــيل إلى إصدار وتقويم أول استجابة تطرأ على ذهنه والتي غالباً ما تكون غير صحيحة " .ص٤٢

ويعرف الشمري (١٤١٤هـــ) أسلوب التروي – الاندفاع إجرائياً بأنه كمون الاســـتجابة Latency حيــث يتم تقديره بزمن الاستجابة بعد الدقة Accuracy ويتم تقديره بعدد الأخطاء على اختبار كاجان تجانس الأشكال المألوفة(MFFT) ص٣٢.

وتـــرى فرير (١٩٨٦م) أن العامل الهام في بداية تصور مفهوم التروي – الاندفاع هو كمون الاستجابة لدى الفرد عند تقديم الاستجابة ولكن بمرور الأعوام بدأ التصـــور عن مفهوم التروي – الاندفاع يتضمن درجة دقة الاستجابة بالإضافة إلى اعتبـــــار أنه الميل إلى التوقف للتفكير .وتبعاً لدرجات السرعة والدقة فإن كاجان Kagan (1966)

أولاً : الذيـــن لديهم وقت استجابة في اختبار (MFFT) أعلى من المتوسط للعينة، ولكنهم لم يكونوا أقل من المتوسط في عدد الأخطاء هذه المجموعة تسمـــــى

(بـــطء / مع دقة) – (Slow / Accurate) ويرمز لها برمز (S/A) وهي عبارة عن مجموعة المترويين Reflectives .

ثانياً : الذين يكونون تحت المتوسط في أوقات الاستجابة عن العينة ، ويكونون أعلى من المتوسط في عدد الأخطاء ، هذه المجموعة تسمى (سرعة / مع عدم دقة) (Fast- Inàccurate) ويرمـــز لها بالرمز (F/I) وهي عبارة عن مجموعة مندفعين Impulsives .

ثالثاً : الذين تكون أوقات الاستجابة لديهم أعلى من المتوسط ، وعدد أخطائهم أعلى من المتوســط أيضـــاً، هذه المجموعـــة تسمى مجموعة (بطئ/ مع عدم دقة) (Slow Inaccurate) ويرمز لها (S/I) .

رابعـــاً : الذين يكونون ذوي سرعة استجابة أقل من المتوسط ، وعدد أخطائهم أقل مـــن المتوســـط أيضـــاً ، وتسمى هذه المجموعة (سرعة / دقة) (Fast / Accurate) ويرمز لها (F/A) .

ويـــرى الباحـــث أنه بعد استعراض التعاريف السابقة أنها جميعاً تتفق على وصف المتروين والمندفعين في كيفية الاجابة برغم التناقض في الاستخدام العلمي للأسلوب . وبالتالي يمكن أن يستخلص الباحث التعريف التالي أسلوب التروي هو الاســـلوب الـــذي يظهر بأن الفرد لديه القدرة على التعامل مع فروض الاستجابة للمثـــير بتأني من أجل زيادة فرص الوصول إلى الاستجابة المناسبة بأقل عدد ممكن مـــن الأخطاء ، أما أسلوب الاندفاع فهو الأسلوب الذي يظهر بأن الفرد ليس لديه قـــدرة الـــتعامل مع فروض الاستجابة للمثير بتأني مما يجعله يرتكب عدد كبير من الأخطاء إذا ما قورن بالتروي قبل أن يصل إلى الاستجابة المناسبة .

العوامل المؤثرة في أسلوب التروي – الاندفاع :

تــتفق جميع الدراسات التي تناولت أسلوب التروي – الاندفاع على ثبات هذا الأسلوب لدى الفرد وعلى عموميته .

فتذكر فرير (١٩٨٦م)"لقد تبين أن الميل للتروي ، والاندفاع يكون ثابتا طوال عنصري الوقت والمهمة،على الرغم من أنه يكون قابلاً للتعديل إلى حد ما". ص٣٧

وبناء على ذلك يمكن القول أن أسلوب التروي – الاندفاع لدى الفرد وخلال عمــره الزمنــي يتصف بالثبات إلا أن هناك بعض عوامل التي يمكن أن تؤثر على أسلوب التروي – الاندفاع من هذه العوامل :

أ – عوامل اجتماعية واقتصادية .

أشـــار رمضـــان (١٩٩٠م) إلى أنه يمكن اعتبار المستوى الاجتماعي – الاقتصادي أحد العوامل المؤثرة في أسلوب التروي – الاندفاع كنتيجة لدراسة هيدر Heider (1971) وكذلـــك دراسة ميمباير وميللر (1972) Mumbauer and miller، حيث أوضحت أن الأطفال منخفضي المستوى الاجتماعي – الاقتصادي يميلون أكثر نحو الاندفاع في حين أن الأطفال مرتفعي المستوى الاجتماعي – الاقتصادي يمليون أكثر نحو التروي .

ب – عوامل وجدانية .

ويذكر عجوة (١٩٨٩م)بأن كاجان وكوجان (1970) Kagan and Kogan يرىأن " الميل لانتاج استجابات سريعة هو الاتجاه الأقوى لدى هؤلاء الذين لديهم بعض الشك في قدرتهم وبالإضافة إلى ذلك كانوا قلقين على انحرافهم عن النموذج فـــي اختبار (MFFT) وبذلك فإن الطفل الذي يشك في قدرته ، ولكنه يرغب في إنكـــار هذا الشك – سيسلك باندفاعية وأن الطفل الذي لديه خوف كبير من الفشل، وليس لديه ميل كبير لإخفاء هذا الخوف من المحتمل أن يصبح متروياً " . ص٤٩

ويذكر كاجان وكوجان (Kagan & Kogan (1970 أن "خوف الطفل من أن يخطئ يجعـل من المحتمل أنه سيكون متروي ، فالأطفال المترووين يهتمون بتجنب الخطأ مهمـا كلـف الأمـر ، أمـا الأطفـال المندفعون فيبدون أقل خوفاً من عمل خطأ ويستجيبون بسرعة ".(رمضان ، ١٩٩٠م ،ص٤٦)

ج – عوامل ثقافية

تقول فرير (١٩٨٦م) " حـيث أن ثقـافتنا بـصفة عـامة تـكافئ بيـن سرعة التفكير والذكاء فإن الشخص الذي يسعى لإثبات كفاءته العقلية قد يكون ميالاً بالفطرية لإنتاج إجابات سريعة ". ص ٣٧

د – عوامل وراثية .

توصل ميسن وزملاؤه (Massen et-al (1979 إلى أنه "على الرغم من أن الخـوف مـن المحتمـل أن يكون هو الأساس الأول للتريث إلا أنه تـوجد بعض الأسباب تجعلنا نعتقد أن هناك بعض الأطفال يولدون ولديهم الاستعداد الذي يجعلهم يميلون أكثر نحو التريث والاندفاع" .(رمضان،١٩٩٠م،ص٤٧)

هـ – عامل النوع

وجـد كاجان (Kagan(1965 "فروق صغيرة بين الجنسين ولكنها ثابتة لصالح البنات وذلك بعمل أخطاء أقل من البنين .أما أدمز (Adams (1972 لم يجد فروقاً بين البنات والبنين في أعمار ٦–٨ من طبقة متوسطة إجتماعياً ".(فرير،١٩٨٦،ص ٥٨ –٥٩)

ممـا سـبق يلاحظ وجود عدد من العوامل التي يمكن أن تؤثر على أسلوب الـتروي – الاندفـاع حيث تبين في دراسة فرير (١٩٨٦م) عجوة (١٩٨٩م) رمضان (١٩٩٠م) أن هذه العوامل يمكن حصرها فيما يلي :–

أولاً :عوامل إقتصاديه – إجتماعية

ثانياً :عوامل وجدانية مثل الخوف

ثالثاً :عوامل ثقافية

رابعاً :عوامل وراثية يولد بها الفرد

خامساً :عوامل ترجع إلى جنس المفحوص

ويذكـــر رمضان (١٩٩٠م) أنه يمكن القول " بأن ميل الـــفرد لا يكـــون مـــترويثاً أو مـــندفعاً يتحدد عن طريق تفاعل كل من المحددات البيئية المكتسبة مع المحددات الـــفطرية التي يـــولد الفرد مزوداً بها ".ص٤٧

تعميم أسلوب التروي – الاندفاع خلال المهام :

وجـــد ميســـر (1976) Messer أنـــه " إذا كـــان مفهوم معدل الأداء المعرفي (الـــتروي – الاندفاع) مفهوماً ذا عمومية ، فإن المترويين والمندفعين سوف يظلون متروين أو مسرعين في اختبارات مشابهة لاختبار MFFT أو في مواقف اختبارات أخرى تشتمل على استجابات مشكوك فيها " .(فرير ، ١٩٨٦م، ص٤٤)

كمـــا قام عدد من الباحثين بدراسات من أجل اثبات أن المتأملين والمندفعين علـــى اختبار تزاوج الأشكال المألوفة سوف يظلون كذلك على الاختبارات المشابهة لـــه ، أو فـــي المواقف الاختيارية الأخرى التي تحتوي استجابة غير محددة . مثل دراســـة مان (1973) Mann التي اجريت بهدف معرفة إذا كان الميل للتأمل على مهمـــات حـــل المشكلة ، يظهر أيضا كنزعة للحذر من اتخاذ القرار . حيث توصل مـــان (1973) Mann إلى أن " الأطفال الذين تم تصنيفهم إلى متأملين على اختبار تزاوج الأشكال المألوفة ، أخذوا وقتا أطول في اتخاذ القرار في العديد من مشكلات اتخاذ القرار عن الاطفال الذين تم تصنيفهم إلى مندفعين".(عجوة ، ١٩٨٩م، ص٤٥)

ويؤكـــد كاجـــان (1965) Kagan على عمومية بعد التروي – الاندفاع في دراســـة مشابهة لاختبار (MFFT) ، فوجد أن زمن الاستجابة في مهمة اختبــــار (MFFT) وزمـــن الاســـتجابة فـــي مهمة مطابقة بصرية حسية Haptic – vissual Matching كانـــا مرتبطيـــن ارتباطاً مرتفعاً ذا دلالة وذلك خلال عينات عديدة من الأطفـــال في الصفوف الثلاثة الاولى فقد كانت الارتباطات بين زمن الاستجابة في مهمـــة (MFFT) وزمـــن الاســـتجابة في (HVM) تتراوح بين ٠,٦١ إلى ٨٧. (فرير،١٩٨٦م،ص٤٥)

ويذكـــر رمضـــان (١٩٩٠م) بان كاجان (1965) kagan لاحظ وجود علاقة بيـــن بعد التروي –الاندفاع لدى تلاميذ الصف الاول وبين درجاتهم في تذكر الكلمة Word Recogniton حيـــث وجد أن التلميذ الذي يستغرق وقتا أطول في زمن اتخاذ القرار ويحصل على درجات منخفضة في عدد الأخطاء على اختبار تزاوج الأشكال المألوفة غالبا ما يكون دقيقا في تذكره للكلمات .

وما يؤكد تلك العلاقة دراسة هول و راسيل (1974) Hall & Russell حين اســـتخدما في دراستهما بجانب اختبار مضاهاة الأشكال المألوفة ، مصفوفة رافين المتـــتابعة الملونـــة Raven"s Coloured Progressive Matrices والتـــي يســـأل المفحوص فيها لكي يختار البديل الصحيح الذي يكمل المصفوفة من بين ستة بدائل ، وقـــد توصل الباحثان إلى معامل ارتباط موجب دال بين الزمن على اختبار تزاوج الأشكال المألوفة والزمن على مصفوفة رافين . (عجوة ، ١٩٨٩م ، ص٤٥)

وتـــرى فرير (١٩٨٦م) أن الميل للتأني أو للاندفاع لدى الأطفال قد عمم خـــلال مشـــكلات ذات بدائل استجابات مختلفة ثابت ، و كذلك في حالة إدراك مشكلات يقوم المفحوص فيها بانتاج فروض حله ، وكذلك مواقف مقابلة رسمية، وأن كـــان يجـــب أن نذكـــر أن عمومية التأني أو الاندفاع قد ظهرت أساساً في

مشـــكلات تحـــتوي استجابتها على درجة كبيرة من الشك أو اللايقين في صحة طرق إمعان النظر لدى المتروين والمندفعين . ص٤٥

ويـــرى الباحـــث بـــأن الأفـــراد المترويين يختلفون عن غيرهم من الأفراد المندفعيـــن عند الاستجابة لاختبار (MFFT) وقد ذكرت فرير (١٩٨٦م) بأن عدداً مـــن الباحثين حاولوا القيام بتحليل جزئي للطريقة الفعلية التي يستجيب بها الأفراد لمهام مشابهة في اختبار تزاوج الأشكال المألوفة .

كما ذكر الفرماوي (١٩٩٤م) ان نتائج الدراسات التي قام بها كاجان وزملاؤه تعتـــبر بمـــثابة المحددات لأبعاد أسلوب التروي – الاندفاع ، والذي يشير إلى أن الأفراد الذين يميلون إلى الاتجاه التحليلي يتميزون بأداء يتصف بالتروي (أي يكون زمن االكمون أعلى)ويتصفون بإنتاج عدد كبير من التصورات التحليلية الدقيقية أو الصحيحة (أي يكون عدد الأخطاء أقل) .أما الأفراد ذوو الاتجاه الشمولي أو الكلي فـــإنهم يتصـــفون بالاندفاع في أداءاتهم (أي ان زمن الكمون منخفض) ويرتكبون عدداً من الأخطاء ، وبهذا أصبح بعدا كمون الاستجابة Latency والدقة Accuracy هما المحددين لأسلوب التروي – الاندفاع المعرفي .

حيث وجد دريك (1970) Drake أن " المتروين يستخدمون طرق مثالية في بحـــثهم للـــبدائل فهـــم يثبتون أعينهم على زوج من البدائل وهي طريقة لا يقوم بها المندفعون كما أن المتروين البالغين كانوا على عكس أقرانهم المندفعين فهم يبحثون جمـــيع البدائل قبل أن يختارون أحدها وأن المتروين يأخذون وقتاً لمقارنة زوج من البدائل أحدهما النموذج " .(فرير ، ١٩٨٦م ، ص٤٨)

وقـــد اكتشـــف أولـــت وزملاؤه (1963) Ault et al أن "الأفراد الاندفاعيين يســـتخدمون أســـئلة تدل على عدم وجود النضج الفكري لديهم . وأن اسئلة الأفراد التأمليين تتشابه إلى حد ما مع أسئلة من هم أكبر منهم سنا من الافراد الاندفاعيين ،

مشـــيرا إلى وجود اختلاف في النمو المعرفي عند الفئتين " .(الصراف ،١٩٨٦م ، ص١٣٧)

ومـــن خلال ما سبق يرى الباحث بأن الأفراد المتروين عند قيامهم بالبحث في الـــبدائل فـــإنهم يحددون ركائز يعتقدون أنها أساسية في النموذج ومن ثم فإنهم عند البحـــث في البدائل يبحثون عن هذه الركائز . أما المندفعون فإنهم ليس لديهم القدرة على تحديد هذه الركائز في النموذج لذا فهم يتخبطون في الاختيار وربما لا يقارنون بين النموذج والبديل .

علاقة بعد التروي – الاندفاع باتخاذ القرار :

يذكـــر الفرماوي (١٩٩٤م) أن "اتخاذ القرار أو صنعه Decision making في المواقـــف ســـواء كان بسيطاً أم مركباً فأنه يتطلب إستدعاء الفرد لخبرات سابقة أو استحضـــاره لهذه الخبرات أو المعلومات ، ومن ثم تصنيفها أو تلخيصها أو استنباط العلاقات فيما بينهما ".ص١٢٠

وقد ذكرت فرير (١٩٨٦م) أن كاتز Katz(1971) وجد "أن المتروين أعطوا إجابـــة أكـــثر نضجاً من المندفعين عندما طبق عليهم اختبار مطابقة اللون – الشكل والـــذي يطلب فيه من المفحوصين أن يطابقوا النموذج على أساس الشكل واللون ، فوجـــد أن المترويـــن أعطوا استجاباتهم على أساس الشكل أكثر مما فعل المندفعون الذين أعطوا استجاباتهم على أساس اللون".ص٥٣

كمـــا ذكـــر عبدالرؤوف (١٩٨٤م) أن اتكنسون Atkinson (1957) صنف متخذي القرار إلى نوعين هما :

الأول : ممن يكون دافعهم لتحقيق النجاح أكبر من دافعهم لتجنب الفشل لذلك فإن هذه الفئة من الأفراد تكون أكثر ميلاً للمخاطرة في مواقف اتخاذ القرار .

الثانــي : أولئك الذين يكون دافعهم لتجنب الفشل أكبر من دافعهم لتحقيق النجاح ، وهذا النوع من البشر يكون أكثر تحفظاً في اتخاذ القرار .(نقلاًعن الفرماوي، ١٩٩٤م)

ويــرى الباحث أنه من خلال التعريف السابق يمكن أن نطلق على النوع الأول (مــندفع) لأن مــيله للمخاطرة قد يدفعه إلى استجابة سريعة قد تكون خاطئة . أما الــنوع الثاني فيمكن أن نطلق عليه (متروي) لأن حذره وتحفظه في اتخاذ القرار يجعله يختبر البدائل أو يقترح بدائل وبالتالي فهو يحصل على فرصة زمنية تساعده في الوصول إلى القرار المناسب بأقل عدد من الأخطاء .

ويذكــر عجــوة بــأن مــا كيني (1975) Mckinney قام بتقدير سلوك إستراتيجية حل المشكلة خلال مهام مختلفة ، حيث وجد أن " الطفل المتروي أكثر كفــاءة فــي حل المشكلة، حيث يستخدم أكثر استراتيجيات تحليلية دقيقة للحلول الممكــنة ، حيث يهتم الأطفال المتأملون بالعديد من الفروض البديلة ويستخدمون اســتراتيجية اختــبار تــتعلق بالتصنيفات الإدراكية أفضل من الشواهد الخاصة Specific Instances أمــا الاطفــال المــندفعون فكانوا أقل قدرة على تكوين الفــروض المجــردة ويســتخدمون معلوماتهم أكثر بالأسلوب العشوائي وأسلوب المحاولة– الخطأ " . ص٤٨

وذكــر لــوري وزملاؤه (1983) Lawry et al عند دراسة العلاقة بين الأداء في اختبار (MFFT) والأداء في اختبار رافن لحل المشكلة (S P M) وجد أن " المفحوصــين المترويــن كــانوا أكــثر دقة في اختبار رافن (S P M) من المندفعين كما وجد أن طول كمون الاستجابة وقلة الأخطاء في اختبار (MFFT) وقد أرتبط مع الدقة العامة وبطء الأداء في مهمة (S P M) لحل المشكلة". (فرير، ١٩٨٦م،ص٥٤)

وفي دراسة أجريت على مستوى طلبة الكليات الجامعية قام هيكل وزملاؤه (1981) Heckel et al بعمل مقارنة بين مستويين من النجاح في مجال حل المشكلات محاولين في ذلك قياس زمن الاستجابة والدقة في الأداء في إختبار مناظرة الأشكال المألوفة (MFFT) الذي وضعه كيجان وقد توصل هؤلاء الباحثون إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين من الطلاب مجموعة على قدر كبير من الدقة في الأداء في مسائل حل المشكلات ، وأخرى لا تراعي الدقة في الوصول إلى النتائج فأما المجموعة التي اتسمت بالدقة في الأداء فكانت تنتمي إلى التأمليين، وأما المجموعة التي لم تتصف بالدقة فكانت من فئة الاندفاعيين . (الصراف ، ١٩٨٦م ، ص١٣٧)

ويرى الباحث من خلال استعراض الدراسات التي تناولت حل المشكلات أن الأفراد المتروين لديهم طرق منظمة ومرتبة يستطيعون من خلالها تناول المشكلات وبالتالي الوصول إلى القرار الصائب أما الأفراد المندفعين فيلاحظ أنهم يكونون عشوائين في تناولهم للمشكلات وبالتالي في اتخاذ قرارتهم .

<u>علاقة أسلوب التروي – الاندفاع بالجنس :</u>

ذكرت فرير (١٩٨٦م) بأن هناك دراسات كثيرة تناولت علاقة الجنس بالأسلوب المعرفي التروي- الاندفاع كان أولها دراسة كاجان (1965) Kagan حيث وجدت فروق جنسية صغيرة ولكنها ثابتة حيث تقوم البنات بعمل أخطاء أقل من البنين في أعمار ٦ ، ٧ ، ٨ سنوات . أما لويس وزملاؤه (1968) Lewise etal فقد وجد أنه لا توجد فروق بين البنين والبنات في بعد التروي – الاندفاع كما قيس الارتباط بين عامل الزمن وعدد الأخطاء في اختبار مطابقة الأشكال المالوفة (MFFT) حيث كان الارتباط أعلى لدى البنين عنه لدى البنات إلا أنه لم يصل إلى

مستوى الدلالة . كما أن دراسة وارد (1972) Ward اشارت إلى أنه لا توجد فروق بيـــن الجنسين ثابتة في وقت الاستجابة لاختبار (MFFT) لدى الأطفال المفحوصين فـــي أعمار ٤ إلى ٦ سنوات ولو أن البنات أظهرن أخطاء أقل من الأولاد في كل الأعمار الثلاثة .

وتوصـــل الصراف في دراسته (١٩٨٦م) التي إجريت على عينة من ٩٨ طالـــب وطالـــبة فـــي مختلف تخصصات كلية التربية ومن مختلف الفرق الدراسية وجـــد أن هناك فروقاً دالة أحصائياً بين الطلاب والطالبات في أسلوب التروي – الاندفـــاع حيـــث أوضحت النتائج أن الطالبات التأمليات أفضل من الطلاب التأمليين كما أن الطالبات الاندفاعيات أكثر إندفاعية من الطلاب الاندفاعيين .

وفـــي دراســـة أخـــرى للصـــراف (١٩٨٧م) لمعرفة العلاقة بين الأسلوب المعرفي التروي – الاندفاع بالتحصيل الدارسي حيث كانت العينة مكونة من ١٠٤ تلمـــيذ وتلمـــيذه وكان متوسط أعمارهم يتراوح بين ٩-١٠ سنوات ، حيث اشارت النـــتائج إلـــى أنـــه لـــيس هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الأسلوب المعرفي التروي – الاندفاع كما أنه ليس هناك فروقاً بين التأمليين الذكور والإنـــاث والاندفاعيين الذكور والإناث في مادتي الحساب واللغة العربية وما يتعلق بزمن الاستجابة على مناظرة الأشكال المألوفة وأيضاً فيما يتعلق بعدد الأخطاء .

ويـــرى الباحث من خلال استعراض العلاقة بين الأسلوب المعرفي التروي الاندفـــاع والجنس أن هناك عدم اتساق في النتائج المتحصل عليها فالبعض منها لا تقر وجود الفروق بين الجنسين ، والبعض الآخر وجد فروقاً كدراسة كاجـــــان (1965) Kagan ودراسة الصراف (١٩٨٦م) والتي كانت في صالح الإناث .

تعديل الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع)

أتضح لنا مما سبق من دراسات عن الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) أن هذا الأسلوب ينمو و يصبح أكثر تمايزاً مع الوقت والخبرة اللذين يمر بهما الفرد .حيــث ذكر الفرماوي (١٩٩٤م) أن معظم الدراسات السابقة في هذا الشأن تركز حــول تعديــل أسلوب التروي – الاندفاع ويرجع السبب في ذلك أن هذا الأسلوب محـــدد أجرائياً على نحو أكثر تميزاً ذلك للفصل بين بعديه كذلك بالنسبة للأداء وهو اختبار تزاوج الأشكال المألوفة .

وقــد أشار كاجان وزملاؤه (Kagan et al (1966 إلى " وجود أربع دوافع أساسية يمكنها التدخل في تعديل السلوك الاندفاعي هي :

١- الرغبة في الحصول على تعزيز خارجي .

٢- الرغبة في تجنب الخبرات غير السارة .

٣- الرغبة في أن يكون الفرد صحيحاً أو يكون ماهراً في أدائه على المهمة .

٤- الرغبة في الوصول إلى أعلى درجة من التماثل مع الأنموذج .

ومــن الجدير بالذكر أن معظم الحوافز التي تستخدم في تعديل السلوك تعتمد على دافعي الحصول على تعزيز أو تجنب خبرات غير سارة ".(رمضان، ١٩٩٠م، ص٥١)

ومن الدراسات التي تناولت أثر تقديم بعض أنواع التعزيز على تعديل السلوك الاندفاعــي منها دراسة شير (1971) Scher التي أشار فيها إلى أن التعزيز يؤدي إلى زيادة زمن كمون الاستجابة ولكنه لا يؤثر على عدد الأخطاء . ودراسة بردور (1973) Burdure وفــيها قســم العينة إلى مجموعتين أحداهما تلقت تعزيزاً ذاتياً والأخــرى تعزيــزاً خارجياً أثناء تعلمهم وقد وجد زيادة في زمن الكمون للاستجابة

وتـــناقص فـــي عـــدد الأخطـــاء لـــدى عينة التعزيز الذاتي عنها عن عينة التعزيز الخارجي. (رمضان ، ١٩٩٠م ،ص٥٢)

كمـــا أوردت فريـــر (١٩٨٦م) بعض الدراسات التي كانت تهدف إلى تعليم الفـــرد على أرجاء إستجابته كدراسة البرت (1970) Albert حين أجبرت طلاب الصـــف الثانـــي والثالـــث الابتدائي على تأجيل الاستجابة والنظر بعناية إلى رسوم إختبار (MFFT) وقد وجدت هذه الدراسة عدم وجود فروق دالة أحصائياً في زمن الاستجابة وعدد الأخطاء بين المجموعة التجريبية والضابطة إلا أن التغير في هذه الدرجات كان في زيادة التروي .ص٦١

أمـــا في دراسة إيجيلاند (1974) Egeland التي بنيت على أساس دراسة زيلـــنكر (1972) Zelniker حيث أجبر زيلنكر المفحوصين على إيجاد التحويرات التي في البدائل التي تختلف عن النموذج الأصلي وبالتالي فإن المفحوصين يدركون التفضيلات المميزة بين البدائل .

كذلك قام إيجيلاند بتدريب المفحوصين على الخطوات التالية :

١) وصـــف التصـــميم الهندسي لكي يستطيع الآخرون أن يذكروا في أي منهم يكون التصميم .
٢) تصـــحيح الـــبديل المـــنحرف عن النموذج في مهمة مطابقة الأصل وذلك بواســـطة رسم بديل صحيح والتعبير لفظياً عن الاختلاف . وكانت نتائج هذه الدراسات تناقص الأخطاء على اختبار (MFFT) وزيادة وقت الاستجابة . (فرير ، ١٩٨٦م، ص٦٤ –٦٥)

ويذكـــر رمضـــان (١٩٩٠م) أن للمعلـــم دور فاعلاً في تعديل الايقاع الإدراكي لتلاميذه ففي إحدى التجارب صنف المعلمين في الصف الأول إلى متريثين ومندفعين حســـب أدائهـــم على اختبار (MFFT) للكبار ثم طبق اختبار (MFFT) للصغار

مرتين على تلاميذ هؤلاء المعلمين أحدهما في بداية العام الدراسي والآخر في نهايته وذلــك لمعــرفة تأثير اللقاء اليومي للمعلم على التلاميذ في إتجاههم نحو التروي – الاندفــاع وقــد وجــد أن التلاميذ يميلون إلى التغيير نحو الاتجاه الذي يطابق ايقاع معلمهم .

ومن خلال الدراسات السابقة التي تناولت تعديل الأسلوب المعرفي (التروي –الاندفاع) يمكن للباحث أن يفرق بين أربع طرق يمكن استخدامها حيث أن عملية تعديل سلوك المندفعين بشكل خاص لها قيمة تربوية كبيرة هذه الطرق هي :

١- تعديل السلوك الاندفاعي عن طريق استراتيجية إمعان النظر .
٢- تعديل السلوك الاندفاعي عن طريق التقليد
٣- تعديل السلوك الاندفاعي عن طريق التركيز على تأجيل الاستجابة.
٤- تعديل السلوك الاندفاعي عن طريق التدعيم .

ثانياً : التصرف في المواقف التربوية

مقدمة :

يواجه المعلم في المدرسة عدد غير قليل من الطلبة ذوي المشكلات السلوكية المخــتلفة فهــو مثلاً يواجه طلبة مشاغبين وطلبة مهملين ، وطلبة عدوانيين ،وطلبة أنطوائيين ،وطلبة يسرقون، وطلبة يكذبون ،وطلبة أغبياء، وطلبة أذكياء ، إلى اخر ذلك العدد من الطلبة الذي يحضرون إلى المدرسة بمختلف المشكلات كل عام . ولا شــك أن تلــك المشــكلات تتدخل في عملية التعليم وتحول دون قيام المعلم بمهمته الــتربوية على الوجه الأكمل ، ولا شك أن نجاح المعلم يتوقف إلى حد كبير على معرفــته بمشــكلات التلامــيذ وللمواقــف التعليمية ومقدرته على معالجتها بطريقة إيجابية.

فقــد كان نجاح المعلم في الماضي ولا يزال يقاس إلى الآن في مدارسنا على أســاس ما يلقنه المعلم لتلاميذه من معلومات وما ينجزه من تدريس المادة المقررة ، الأمــر الــذي يضــطره إلــى إستعمال العقاب وخاصة العقاب البدني دون مراعاة لمقدرات أولئك التلاميذ واهتماماتهم ودون محاولة لفهم مشكلاتهم .

وتصــرف المعلم في المواقف التعليمية التي تقابله خلال اليوم الدراسي يجب أن يكــون فــيه نــوع من الحذر نتيجة لما قد يترتب على هذا التصرف حيث يرى الفــرماوي (١٩٩٤م) أنــه يجب أن تتعدل الوسائل النمطية في تدريب المعلمين وخاصة معلمي المرحلة الابتدائية وإدخال برامج مستحدثة، ومنها ما يمكن أن يتعلق بتعديل الأسلوب المعرفي لدى تلاميذنا .

ويضــيف الفرماوي بأن سلوكيات خطرة قد يبديها المعلم في فصول المرحلة الابتدائــية منها نظرة المعلم للطفل بطيء الاستجابة على أنه من المتأخرين دراسياً وأنه بطيء الفهم فيعامله على هذا الأساس وقد يرجع سلوك مثل هؤلاء التلاميذ إلى أسلوب معرفي (متروي) والذي يتطلب التعامل معه بالأسلوب التربوي المناسب .

ويــرى الباحث أهمية التعامل مع المواقف التربوية خاصة (بتروي) أي أنه يجــب على المعلم قبل أن يصدر حكمه على الطالب أن يأخذ وقته في التعرف على جميع جوانب الموقف لأن المهم هو النتائج المترتبة على تصرف المعلم .

<u>**مفهوم التصرف فى المواقف التربوية :**</u>

عرف الكناني (١٩٨٩م) التصرف في المواقف التربوية بأنه "مجموعة من التصــرفات المقرونة بمواقف تربوية معينة تتضمن بعض أدوار المعلم والتي يمكن للمعلم أن يتصرف بها إزاء تلك المواقف ".ص١٩

وترى دباح (١٩٩٢م) بأن كثرت النظريات النفسية الحديثة وتغير المفاهيم والأســس تغيراً جذرياً عن المفاهيم التي سادت التربية والتعليم في الأجيال السابقة

وأصـــبحت الـــيوم تقـــوم على أساليب تجعل من العلاقة القائمة بين المعلم والمتعلم الركـــيزة الأساسية التي تستند إليها عملية التربية والتعليم خاصة أن التعليم اليوم لم يعـــد يقتصر على تعليم المواد الدارسية فحسب بل أنه أصبح يعالج جوانب الطالب كلها ، ويعده للحياة إعداداً كاملاً بحيث يتكون لديه فكرة قادرة على مواجهة مشكلات الحياة ووعي إجتماعي يمكنه من تحمل المسئولية مستقبلاً ، والأسرة تساهم في هذا أو عدمـــه بشـــكل معقـــول إلا أن المهمة الرئيسة في ذلك تقع على عاتق المدرسة، وعلى كاهل المدرس بشكل خاص .

ويعـــرف جبريل (١٩٩٥م) التصرف التربوي بأنه "إمكانية القيادة التربوية لاختـــيار التصـــرف (الحل) السليم في المواقف التربوية والذي لا ينتج عنه ضرر لتلميذ من وجهة النظر التربوية ويساعد على بناء الشخصية السوية ".ص٤٤٨

يتضـــح ممـــا سبق أن التصرف في المواقف التربوية يقصد بها قدرة المعلم على تحليل الموقف التربوي مما يساعد على عملية اتخاذ قرار تربوي يسهم في بناء شخصية التلاميذ أو يعالج مشكلة أو موقف تربوي.

<u>دور المعلم في المواقف التربوية :</u>

ذكـــر الوكـــيل (١٩٨٢م) بأنه كان دور المعلمين التقليدين متفقاً مع المنهج التقلـــيدي حيث كان مفهومه عبارة عن مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم التـــي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة عن طريق الإلمام بخـــبرات الأخريـــن والاستفادة منها وكانت هذه المعلومات والحقائق والمفاهيم تمثل المعرفة بجوانبها المختلفة .

هذا ويلاحظ أن دور المعلم في هذه الحالة سوف يكون مقتصراً على الجانب المعرفـــي وإهمـــال حاجات التلاميذ وميولهم مما يؤدي إلى آثار سيئة على وظيفة

المدرسة مما يجعل التلميذ ينصرف عن الدراسة وكرهه لها بل قد يؤدي به إلى الانحراف والفشل .

وقد حدد أبوحطب (١٩٧٤م) أدوار المعلم بما يلي:

١- الخبير في فن التدريس.

٢- ممثل قيم المجتمع والمهتم بنقل هذه القيم

٣- خبير المادة الدراسية

٤- خبير في العلاقات الإنسانية

٥- المسئول عن النظام وممثل السلطة

٦- قناة الاتصال بين المجتمع والجمهور

٧- المتعلم والدارس .

٨- القائم بالأعمال المكتبية

ويذكر إبراهيم (١٩٨٥م) أن أسلوب الشخص وطرقه في التصرف مع الآخرين لا تمليها في كثير من الأحيان خصائصه الشخصية وسماته بقدر ما تمليها توقعاته عن الدور الذي يقوم به وتوقعات الآخرين عن هذا الدور أيضاً فالمعلم يسلك مع التلاميذ بحسب ما يمليه عليه إدراكه لدوره كمعلم .

ويرى القريطي (١٩٩٨م) أنه من غير الصواب أن تنحصر فكرتنا عن وظائف المعلم في مجرد كونه ناقل للمعلومات أو وسيط لتوصيل المعرفة وذلك أن توجهات العملية التربوية والتعليمية وغاياتها لم تعد محصورة فقط في الاهتمام بالجانب المعرفي المعلوماتي وإنما اتسعت وأمتدت لتستهدف تكوين وبناء الشخصية المتكاملة للنشئ بجوانبها العقلية والوجدانية والاجتماعية وإعداد الأفراد ليس فقط لمجالات العمل ، وإنما لمواجهة الحياة اليومية المتغيرة والمشاركة الفعالة في مواقفها والتصدي لمشكلاتها .

وقد ذكرت عبدالعال (١٩٨٠م) أن بريم (1966) Brim يرى أن الفرد لكي يؤدي دوره بنجاح فإن عليه أن يتعلم ما هو متوقع منه من سلوك ، وهذا يتطلب من المعلم أن يعرف ما يتوقعه منه تلاميذه .

من خلال العرض السابق لأدوار المعلم يمكن تصنيف المواقف التي يقوم بها المعلم فيما يلي:-

١- دور الخبير في العلاقات الإنسانية والمهتم بمشكلات التلاميذ

٢- دور المسئول عن النظام والسلطة

٣- دور الخبير في فن التدريس والملم بالمادة الدراسية

٤- دور قناة الاتصال بين المدرسة والبيت

العلاقة بين المعلم والتلميذ في الموقف التربوي :

ذكر مرسي (١٩٨٨م) أن علاقة المعلم بالتلميذ تصنف فيما يعرف بالتصنيف الثلاثي الذي يقسم العلاقة إلى ثلاثة مجالات هي :

المجال الأول: يتعلق بالمشكلات الخاصة بالتلميذ مع والديه وأسرته .

المجال الثاني : يتعلق بمشكلات المعلم عندما يسيء التلاميذ السلوك في الفصل مثل تركه لمكانه.

المجال الثالث : يتعلق بصفاء جو الفصل وخلوه من المشكلات .

ويقدم جورارد (1973) Jourard عدد من الأسس التي يمكن من خلالها تقييم العلاقات المتبادله الصحية بين شخصين وهي :

١-لدى كل شريك مفهوم دقيق عن شخصية الآخر.

٢-يميل كل شريك إلى مميزات الآخر أكثر مما يكرهها .

٣-يشعر كل شريك باهتمام بسعادة ونمو الآخر .

٤- يتصرف كل شريك بطرق تنمي سعادة ونمو الآخر .

٥- يوصل كل شريك بأمانة أفكاره ومشاعره ومطالبه وذكرياته ومعتقداته وآراءه للطرف الآخر .

٦- يفرض كل شريك مطالب وتوقعات معقولة على الطرف الآخر .

٧- يحـــترم كـــل شـــريك حق الطرف الآخر في أن يقررذاته وأن يعمل مايريده .

ويـــرى الباحث أن العلاقة بين المعلم والتلميذ في الموقف التربوي يجب أن تخضع لعدد من الأمور تعتبر مهمة قبل أن يتصرف المعلم في الموقف التربوي هذه الأمور هي :

١- أن يحدد المعلم الغرض من وراء تصرفه :

تـــرى دبـــاح (١٩٩٢م)أن على المعلم أن يحدد التغيرات التي يتوقع حدوثها كنتـــيجة للتصـــرف في الموقف التعليمي وأن عليه أن يوضح ذلك لتلاميذه لأن ذلك سوف يسهم في زيادة فعاليتهم .

ويذكر مصطفى(١٩٨١م) أن الموقف التعليمي إذا لم يجذب انتباه التلميذ فإنه سوف يقف منه موقف اللامبالاة ، وقد يتجنبه أو يرفضه أو يميل عنه .

٢- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ

يـــرى الديـــب (١٩٩١م) أن الصـــورة تختلف عندما تبدأ العملية التربوية من مـــنطلق ترى فيه كل الأفراد متشابهين في القدرات والامكانيات وتتطلب من الجميع أن يصلوا إلى نفس المستويات ، عندئذ تفقد التربية معناها الإنساني .

تذكـــر الدباح (١٩٩٢م) أن على المدرس معرفة خصائص طلابه وميولهم ومستواهم العقلي ، وبالتالي يحدد ما يناسب قدرتهم ومهاراتهم أثناء تخطيطه لدروسه مراعـــياً مســـتويات التلاميذ محاولاً اكتشاف الفروق الفردية بينهم وقياسها ومعرفة

جوانـــب ضـــعفهم وقوتهم ولا يكلفهم بما هو فوق طاقتهم ويتعرف على أسلوب كل طالب في التفكير كي يتعامل مع كل مجموعة حسب مستواها

٣-أسلوب المعلم :

استخدم أبوحطب (١٩٧٤م) أسلوب المعلم Teacher style ويقصد به نمط العلاقة بين المعلم وتلاميذه كمؤشر على فن المعلم في ممارسة التدريس ، وبهذا فإن المفهوم يتضـــمن الطـــرق التي يلعب بها المعلمون أدوارهم كممثلين للقيم الذاتية كما يعكس إتجاهات المعلمين نحو عملهم وطريقة التعامل مع المواقف التعليمية.

وتـــرى الدبـــاح (١٩٩٢م) إن على المعلم أن ينتقي لكل مادة ما يناسبها من الأساليب وأن ينوع في أساليب أداءه بما يناسب معلوماته.

ويـــرى أبوحطب (١٩٩٦م) بأن أسلوب المعلم Teacher style يرتبط بما يسميه هيل وزمـــلاؤه(Heil et al (1960 نمـــط المعلم Teacher style ذلك في دراسة آثار بعـــض متغـــيرات شخصية المعلم في نواتج التعليم ، وفي هذا يميز بين ثلاثة أنماط هي :

النمط الأول : يتميز بالثوران والاندفاعية والتلقائية

الـــنط الثاني : يتميز بالضبط الذاتي والنظام والتوجه نحو الهدف وهو الذي يسمونه النمط الجيد الكامل .

النمط الثالث : يتميز بالتردد والخشية والقلق والميل إلى المبالغة في الالتزام بالنظم والقواعد .

وقد وجد هيل وزملاؤه أن النمط الأخير أقلها فعالية والنمط الثاني (المتوازن) أكـــثر فعالية مع جميع أنماط التلاميذ وخاصة أولئك الذين يتصفون بالقلق والعدوان، أمـــا النمط الأول فكان فعالاً مع التلاميذ (المسايرين) من ناحية ، و (المجاهدين) للصعوبات من ناحية أخرى.

ويرى سليمان (١٩٨٧م) أن على المعلم أن يساعد التلاميذ على فهم ما يدور فـــي الموقف التعليمي والأخذ بالمبادأة والمبادرة بما يضمن تنظيم الموقف التعليمي كمـــا أن على المعلم أن يراجع سلوكه التدريسي بعد كل موقف تعليمي حتى يطور ويعدل ويجدد من طريقته وينوع من أساليبه .

ويذكر أبو حطب (١٩٩٦م) أن أسلوب المعلم يدخل ضمن ما درسه هارفي وزمـــلاؤه حـــول مايسمونه (النظم التصورية) Conceptual systems عند المعلم التي تفترض أن التصورات الفردية لدى المعلم يمكن تنظيمها في بعد ذي قطبين هو بعد (الميداني – المجرد).

ويذكر أبوحطب (١٩٩٦م)أن هنت وجويس (١٩٦٧م) وجدا في دراستهما على المعلمين أن المعلمين الذين هم على درجة عالية من التجريد يتميزون (بالتفكير التأملـــي) وبـــأنهم أكـــثر قدرة على استخدام الاطار المرجعي للتلميذ في حثه على التساؤل .

<u>الدراسات السابقة :</u>

توفر للباحث بعض الدراسات السابقة والتي يمكن أن يصنفها وفق مايلي :-

أ-الدراسات والبحوث السابقة التي أهتمت بدراسة الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع).

ب- الدراسات التي أهتمت بالتصرف في المواقف التربوية .

<u>أ : الدراسات التي تناولت الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع)</u>

* قـــام مـــاكينـــي (1973) Mackinney بإجـــراء دراسة هـــدفت إلى بحث إستراتيجيات حل المشكلات لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي المترويثين و المندفعين تحـــتوي كل مجموعةعلى (٣٠) تلميذاً مترويثاً والثانية على (٣٠) تلميذاً مندفعاً وقد روعـــي تشـــابه المجموعتيـــن في كلاً من السلالة Race والطبقة الاجتماعية وطبق

عليهم مهمة عبارة عن كارت مربع طول ضلعه (١٢) بوصة يحتوي على مصفوفة ٤ × ٤ موزع بخلايا المصفوفة (١٦) رسماً للزهور تختلف بعضها تبعاً لكل من : الحجم – اللون – عدد البتلات – لون الساق وقد أشارت النتائج إلى :

- ميل التلاميذ المتريثين إلى استخدام استراتيجية التمركز في حين كان ميل التلاميذ المندفعين نحو استخدام الاستراتيجية العشوائية أو المختلطة .
- وجود فروق دالة أحصائياً بين متوسط كمية المعلومات لدى مجموعة التلاميذ المتريثين وبين متوسط كمية المعلومات لدى مجموعة التلاميذ المندفعين لصالح المتريثين .

* أجرى الصراف (١٩٨٠م) دراسة تهدف إلى تحديد العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) و التحصيل الدراسي بدولة الكويت وقد تكونت العينة من ٦٤طالب من طلاب الصف الرابع بنين فقط واستخدم مقياس مناظرة الأشكال المألوفة وتم تحديد المتروين والمندفعين متوسط استجابة الكمون و متوسط الخطأ للعينة كما استخدم السجلات الأكاديمية لتحديد التحصيل في المواد الحسابية و القراءة لتحديد العلاقة بين الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) والتحصيل الدراسي وقد توصل إلى النتائج التالية :

- ارتفاع مستوى المتروين فيما يتعلق بالتحصيل في القراءة و الحساب .
- ارتكب المتروين أخطاء أقل من الاندفاعيين في كلا المهام الشاملة و التفصيلية ومن ناحية أخرى فقد استغرق المتروين وقتاً أطول .
- كلا من المتروين و المندفعين يستغرقون وقت أطول في العمليات الهندسية عنها في الحسابية ويرتكب أخطاء أكثر في العمليات الحسابية عنها في الهندسية وعند مقارنة المجموعتين فإن المتروين يحصلون على درجات أعلى من المندفعين .

* كمـــا أجـــرى ارنـــوف (1980) Aronoff دراسة على ٨٤من طلاب الجامعة تتراوح اعمارهم بين ١٦-٤٣سنة بهدف دراسة التأثير التبايني للاسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) على المقدرة في خلق استجابات أصيلة وقد قسم العينة الى متروييـــن ومندفعين تبعاً لمتوسط الزمن وعدد الأخطاء في مقياس تزاوج الاشكال المألوفة وتم تقييم ثلاثة أوجه للأصالة بواسطة الاختبار الغير العادي ، والاختبار النتائجي ،واختبار بلوت وكانت نتائج هذه الدراسة على النحو التالي :

- أن طلبة الكليات ذوي الاسلوب المعرفي (المتروي – الاندفاعي) لا يختلفون من حيث إمكانياتهم لخلق استجابات أصيلة تصف بلاستثنائية أو الندرة
- العناصـــر الذيـــن يقعون أعلى أو اقل من المتوسط في زمن الاستجابة وعدد الأخطـــاء علـــى اختـــبار تزاوج الاشكال المألوفة لايختلفون كثيراً من حيث مظاهـــر الكمـــية (السلالة) و النوعية (الندرة الإحصائية ، البعد الفكري ، الذكاء)ورد الفعل الناتج من اختبارات الأصالة .

* أجرى الفرماوي (١٩٨٥م) دراسة عام ١٩٨٤م دراسة بهدف معرفة العلاقة بين العمـــر الزمـــن للمفحـــوص و الاسلوب المعرفي وستخدم مقياس أختبار تزاوج الأشكال المألوفة وقد شملت العينة ٤٠٠طالب وطالبة في الصف الأول بالمدراس الـــثانوية بشـــبين الكوم وقد طبق ايضاً على ٣٥ معلماً ممن يدرسون لنفس عينة الطلاب وقد كان متوسط الأعمار لطلاب ١٥سنة وستة شهور و أنحراف معياري ٠,٥٩كما كان متوسط الأعمار للمعلمين ٢٦سنة وشهر و أنحراف معياري ٢,٨٠ وقد اظهرت الدراسة النتائج التالية :

- متوســـط الكمون لأفراد العينة من الطلاب هو ٨٩٨,٩٥ ثانية ومتوسط عدد الأخطاء ٢١,٨٩.

- متوســط الكمــون لعينة المدرسين في أعمار زمنية من ٢٣ الى ٢٦ سنة هو ٥٨٧ ثانية.

- متوســط الكمون لعينة المدرسين في اعمار زمنية من ٢٧ الى ٢٩ سنة هو ٦٩٩,٧٥ ثانية.

- متوســط المــون لعيــنة المدرسين في أعمار زمنية من ٣٠الى ٣٢سنة هو ٨٤٨,٦

* كمـــا أجــرى الصراف (١٩٨٦م) دراسة بهدف معرفة العلاقة بين الأسلوب المعرفـــي (التروي – الاندفاع) وحل المشكلات لدى عينة من طلاب وطالبات كلـــية التربـــية بجامعة الكويت ، كان فيها عدد التأمليين ٣٦ طالباً وطالبة وعدد الاندفاعييـــن ٣٤ طالـــباً وطالـــبة كان ذلك التصنيف بعد تطبيق اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (MFFT) ومن ثم طبق على العينة اختبار حل المشكلات وقد أشارت النتائج إلى مايلى :

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الطلاب المتريثين والمندفعين في زمن الاستجابة على بنود اختبار حل المشكلات لصالح مجموعة الطلاب المتريثين .

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الطلاب المتريثين والمندفعين فـــي عدد الأخطاء المرتكبة على بنود اختبار حل المشكلات لصالح مجموعة الطلاب المندفعين .

* وفـــي دراســـة قام بهاالصراف وناديةشريف (١٩٨٧ م/أ) بهدف التعرف على الفروق بين الطـــلاب ذوي الأســـلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) من جهة والأســـلوب المعرفـــي (الاستقلال – الاعتماد على المجال الإدراكي) من جهة أخرى عندما يواجهون بعض المواقف الاختبارية وكانت العينة عبارة عن (٩٠)

طالباً وطالبة في كلية التربية بجامعة الكويت وتم إستخدام اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (MFFT) من إعداد كاجان واختبار الأشكال المنتظمة إعداد الشرقاوي والخضـــري (١٩٧٧م) وكذلـــك إختـــبار الذكاء اللغوي وحصل الباحثان على المعـــدلات التراكمـــية لأفراد العينة كمقياس للتحصيل الدراسي وقد توصلا إلى النتائج التالية :

- أن الطـــلاب المتريثيـــن يتميزون بأنهم أكثر إستقلالية عن المجال الإدراكي بالمقارنـــة بالطلاب المندفعين الذين يتميزون بأنهم أكثر اعتماداً على المجال الإدراكي وذلك أثناء مواجهتهم للمواقف الاختبارية المختلفة .
- وجـــود فـــروق ذات دلآلة إحصائية بين مجموعة الطلاب المتريثين وبين المندفعين في كل من الذكاء اللغوي ، التفكير الاستدلالي ، مستوى التحصيل والمعدل التراكمي الدراسي وذلك لصالح المتريثين .

* كما أجرى الصراف (١٩٨٧م) دراسة بهدف معرفة العلاقة بين اسلـــــــوب (التروي – الاندفاع) بالتحصيل الدارسي وكانت العينة تلاميذ وتلميذات المرحلة الابتدائية كان عددهم ١٠٤ تلميذاً وتلميذة في مدارس الكويت وطبق عليهم اختبار مـــناظرة الأشـــكال المألوفة (MFFT) وثم استخدام درجات مادتي اللغة العربية والحساب واحتساب متوسط درجة الطفل في هذه المواد خلال سنوات دراسته من الصف الأول إلى الرابع وقد توصلا إلى الآتي :

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) والتحصيل الدراسي لصالح التأمليين .
- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التأمليين الذكور والإناث والاندفاعيين الذكور والإناث في مادتي الحساب واللغة العربية .

* وأجـــرى موســـى (١٩٨٧م) دراسة بهدف معرفة العلاقة بين التحكم الداخلي / الخارجي والأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) والتحصيل الدراسي وكانت عيـــنة الدراســـة مكونة من ١٩٧ طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق وتم استبعاد الطلاب الذين رسبوا في فرقتهم الدراسية واستخدم الباحث اختبار – تزاوج الأشكال المألوفة (MFFT) بالإضافة إلى اختبار مركز التحكم ودرجات التحصيل الدراسي وقد توصل إلى النتائج التالية:

- لاتوجد علاقة بين التحكم الداخلي والخارجي وعدد الأخطاء.
- توجد علاقة ثابتة بين التحكم الداخلي والخارجي ومتوسط زمن الاستجابة لدى طلاب الجامعة .

* كما أجرى رمضان (١٩٩٠م) دراسة تناولت بحث أثر تفاعل أسلوب تعلم المعلم مـــع أسلوب تعلم المتعلم وأسلوب التروي – الاندفاع لدى المتعلم على التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء على عينة تكونت من ١٢ معلماً و٥٢٩ طالباً وطالبة (٣١٢ طالباً و٢١٧ طالبة) من محافظة القليوبية بجمهورية مصر العربية طبق علـــيهم اختبار التريث – الاندفاع من إعداد هانم عبدالمقصود (١٩٨٧م)وكانت النتائج كما يلي :

- أن الطلاب المتروين أفضل من المندفعين في التحصيل الدراسي .
- عـــدم تـــأثـــير تفـــاعل أسلوب تعلم المعلم (سطحي / عميق) مع الأسلوب المعرفـــي للطالب (متروي – مندفع) بالنسبة لدرجات التحصيل الدراسي في مستوى المعرفة .
- كذلـــك توصـــلت إلـــى عدم تأثير أسلوب تعلم المعلم (سطحي / عميق) على تحصـــيل الطـــلاب المتروين في مستوى الفهم ومستوى التطبيق ، وأيضاً عدم

تأثير أسلوب تعلم المعلم (سطحي / عميق) على تحصيل الطلاب المندفعين في مستوى الفهم ومستوى التطبيق .

بَ : دراسات تناولت التصرف في المواقف التربوية :

توفر للباحث بعض الدراسات التي تناولت التصرف في المواقف التربوية وهي كما يلي :

* أجرى الكناني (١٩٨٩م) دراسة بهدف التعرف على مدى التباين بين تصرفات المعلمين في المواقف التربوية وتوقعات الطلاب والوالدين لتلك التصرفات وقد كانت عينة الدراسة مكونة من ١٥٠ معلماً ومعلمة يدرسون بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت و١٤٨ طالباً وطالبة بالصفين الثالث والرابع بالمرحلة الثانوية ومجموعة من أولياء أمور التلاميذ تضمنت ٩٤ أباً و٤٤ أماً ، وقد استخدم الباحث مقياس التصرف في المواقف التربوية من إعداد إسماعيل وزملاؤه (١٩٦٥م) وقد توصل إلى النتائج التالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في تصرفاتهم بالمواقف التربوية لصالح المعلمات .
- توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في توقعاتهم لتصرفات المعلمين بالمواقف التربوية لصالح الطالبات .
- توجد فروق دالة إحصائياً بين الطلاب وأبائهم في توقعاتهم لتصرف المعلمين بالمواقف التربوية لصالح الآباء .

* كما أجرى جبريل (١٩٩٥م) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق بين الجنسين والفروق بين التربويون وغير التربويين من وكلاء المدارس بالمرحلة الثانوية في القدرة على التصرف في المواقف التربوية واتخاذ القرار ، وقد كانت العينة من ١٤٤ وكيلاً و وكيلة من بينهم ٤٧ وكيلاً ووكيلة و ذلك لتقنين

أدوات الاختبار، و ٩٧ وكيلاً ووكيلة لإجراء الدراسة وهم من ادارتي شرق وغرب المنصورة التعليمية وإدارة طلخا التعليمية وقد استخدم الباحث مقياس أنماط القيادة المدرسية وهو من إعداد الباحث ومقياس التصرف في المواقف التربوية من إعداد إسماعيل وزملاؤه (١٩٥٦م) وقد توصل إلى النتائج التالية .

- وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين التربويون وغير التربويين من القيادات المدرسية (الوكلاء) بالتعليم الثانوي في درجات نمط القيادة بمستوى دلالة ٠,٠٥ ولصالح غير التربويين ، وفي نمط القيادة الفعال والقدرة على التصرف في المواقف التربوية واتخاذ القرارات لصالح التربويين ، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات باقي المتغيرات محل إهتمام الدراسة.
- لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي الخبرة القيادية المختلفة من القيادات المدرسية (الوكلاء) وكذلك من الجنسين من القيادات المدرسية وكذلك الإعداد التربوي .

* وفي دراسة أجراها موسى والأكلبى(١٩٩٦م) بهدف التعرف على الفروق في قدرة مديرة المدرسة على التصرف في بعض المواقف التربوية باختلاف المتغيرات وقد كانت العينة عبارةعن ٩٨ مديرة مدرسة من مدارس مراحل التعليم المختلفة بمحافظة الهفوف وقد تم استخدام استبانة أعدها الباحثان توصل الباحثان إلى النتائج التالية :

- عدم وجود اختلاف في قدرة مديرة المدرسة على التصرف في بعض المواقف المدرسية باختلاف العمر ، سنوات الخبرة في مجال الادارة المدرسية ، سنوات الخبرة في مجال التدريس ، المؤهل العلمي ، والمرحلة التعليمية للمدرسة التي تديرها عند إجراءات البحث .

التعليق على الدراسات السابقة :

أ – الدراسات التى تناولت الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) :

- يلاحــظ أن معظم الدراسات السابقة كانت على عينات قليلة خاصة إذا تناولت فئة عمــرية واحــدة وهذا يــدل على الوقت والجهــد المبذول عند تطبيق اختبــار تــزاوج الأشــكال المألوفــة (MFFT) وهي نفس الأداة التي سوف تستخدم في الدراسة الحالية .
- تم استخدام الأدوات التي تناسب الغرض من الدراسة وأن كانت معظم الدراسات اســتخدمت اختــبار مطابقة الأشكال المألوفة كدراسة ارنوف(١٩٨٠م) ودراسة الصـــراف (١٩٨٧،١٩٨٦،١٩٨٠/ب ،) دراسة الصراف ونادية شريف (١٩٨٧ /أ)دراســة موسى (١٩٨٧م)من إعداد كاجان وسوف تستخدم الدراسة الحالية هذا المقياس بالصورة التي أعدها الفرماوي (١٩٨٥م).
- أن بعد التروي – الاندفاع بعد أساسي لدى الفرد ويظهر لديه مبكراً وهذا يظهر مــن تــناول بعــض الدراســات لعينات صغيرة في العمر الزمني مثل دراسة ماكينـــي(1973) Mackinney أو عينات ما قبل المدارس إلا أن ما يميز الدراسة الحالية أنها سوف تتناول عينة من الراشدين متمثلة في المعلمين من الجنسين .
- أثبتت الدراسات التى تم استعراضها بأن الأفراد المتروين من الجنسين يتميزون عــادة بطــول زمن كمون الاستجابة عن الأفراد المندفعين من الجنسين كدراسة الصراف (١٩٨٦م).
- كمــا أثبتت الدراسات بأن عدد الأخطاء لدى الأفراد المندفعين من الجنسين عادة ما يفوق عدد الأخطاء للأفراد المتروين كدراسة الصراف (١٩٨٠م).

- توصلت الدراسات السابقة التي أهتمت بالفروق بين الجنسين بأنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث التأمليين كما أنه لاتوجد فروق بين الذكور والإناث المندفعين مثل دراسةالصراف(١٩٨٧م).

ب - الدراسات التي تناولت التصرف في المواقف التربوية

- الدراسات التي تناولت التصرف في المواقف التربوية يلاحظ أن هذه الدراسات أستخـــدمت مقياس التصرف في المواقف التربوية من إعداد صالح وزمـــــلاؤه (١٩٦٥م) وهو نفس المقياس الذي سوف يستخدم في الدراسة الحالية في حين أن بعض الباحثين استخدموا أدواتهم الخاصة التي تناسب الهدف من دراستهم.
- تناولت الدراسات التصرف في المواقف التربوية عينة من الجنسين سواء كانت معلمين ومعلمات كدراسة الكناني (١٩٨٩م)أوكيلات ووكلاء كدراسة جبـــــريل (١٩٨٥م)فـــي حيـــن تناولت دراسة موسى والأكلبي (١٩٩٦م) المديرات فقط ويلاحـــظ تنوع المنصب القيادي للعينات التي درست ، وسوف تتناول الدراسة الحالية فئة المعلمين والمعلمات نظراً لأهمية القرار أو التصرف المتخذ من هذه الفئة على العملية التربوية .
- ويلاحـــظ على الدراسات السابقة وجود اختلاف في النتائج حيث توصلت بعض الدراســـات إلـــى وجـــود فروق دالة أحصائياً لصالح المعلمات كما في دراسة الكنانـــي (١٩٨٩م) بينما لم تظهر فروق بين الإناث والذكور في التصرف كما في دراسة جبريل (١٩٩٥م) .

فروض الدراسة :

في ضوء الاطار النظري وما أشارت إليه بعض نتائج الدراسات السابقة ونتيجة لمـــا أثارتـــه التساؤلات في بدايه الدراسه يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي :

١- لاتوجـــد فروق ذات دلالة إحصائية بأن متوسط زمن الاستجابة وعدد الأخطاء للمعلميـــن و المعلمات المتروين أقل من متوسط زمن الاستجابة وعدد الأخطاء للمعلمين و المعلمات المندفعين.

٢- لا توجـــد فـــروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في الاسلوب المعرفي التروي - الاندفاع (في ضوء الزمن وعدد الأخطاء) و التصرف في المواقف التربوية.

٣- لاتوجـــد فـــرق ذات دلالـــة إحصـــائية بين المعلمين والمعلمات المتروين والمعلمين والمعلمات المندفعين أثناء التصرف في المواقف التربوية .

٤- لا توجـــد فـــروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات ذوي التأهيل الـــتربوي و المعلمين والمعلمات غير المؤهلين تربوياً في أثناء التصرف في المواقف التربوية .

٥- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتروين - المندفعين من المعلمين و المعلمات تبعاً لسنوات الخبره .

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتروين - المندفعين من المعلمين و المعلمات تبعاً للمرحلة التي يعملون بها .

٧- لاتوجـــد فـــروق ذات دلالة إحصائية بين المتروين - المندفعين من المعلمين والمعلمات اثناء تصرفهم في المواقف التربوية تبعاً لسنوات الخبره .

٨- لاتوجـــد فـــروق ذات دلالـــة إحصائية بين المتروين –المندفعين من المعلمين والمعلمات اثناء تصرفهم في المواقف التربوية تبعاً للمرحلة التي يعملون بها .

٩- لاتوجدعلاقـــة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الاسلوب المعرفي (التروي – اندفاع) والتصرف في المواقف التربوية .

الفصل الثالث

إجـــراءات الـــدراســـة

منهج الدراسة

مجتمع الدراسة

أدوات الدراسة

إجراءات الدراسة

الأساليب الإحصائية

منهج الدراسة :

تهـدف هـذه الدراسة الى التعرف على الاسلوب المعرفي السائد لدى المعلمين و المعلمات وعلاقة بعض المتغيرات موضع الدراسة بتصرفهم في المواقف التربوية.

المنهج المستخدم في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي (المسحي) الذي يعرفه عبيدات وزملاؤه (١٩٨٧م) بأنه "أسلوب في البحث يتم من خلاله جمع المعلومات والبـيانات عـن ظاهرة ما أو شئ ما واقع ، ويقصد به التعرف على الظاهرة التي ندرسها وتحديد الوضع الحالي والتعرف على جوانب القوة والضعف فيه ، من أجل معـرفة مـدى صـلاحية هذا الوضع أو مدى الحاجة ، لإحداث تغيرات جزئية أو أساسية فيه ". ص٢٠١

مجتمع الدراسة :

جمـيع معلمي وزارة المعارف ومعلمات الرئاسة العامة لتعليم البنات بمنطقة جازان في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة و الجدول رقم (١) يوضح اعداد مجتمع الدراسة حسب إحصائية العام الدراسي ١٤٢٠هـ (انظر ملحق رقم ٥)

جدول (١)

عدد مجتمع الدراسة حسب إحصائية عام ١٤٢٠هـ*

المرحلة	المعلمات	المعلمين
ابتدائي	٥٤١٤	٢٩٩٥
متوسط	١٦٤٨	١٤٤١
المجموع	٧٠٦٢	٤٤٣٦

* أدارة تعليم جازان، تعليم البنات بجازان

عينة الدراسة :

حيـث ان الدراســة الحالـية تهـدف إلــى التعرف على الأسلوب المعرفي (الــتروي- الاندفــاع) والتصــرف في المواقف التربوية لدى المعلمين والمعلمات بمــنطقة جازان لذا أجريت الدراسة الحالية على عينة من المعلمين والمعلمات حيث تــم اختيار ١٠% من العدد الكلي للمدارس وتطبق المقاييس على جميع من ينتسبون إلى المدرسة وكان متوسط العمر ٣٣,٢١ وانحراف معياري ٧,٣١ وهذا وقد تم تطبـيق المقايـيس على ٢١٦ معلم و٢٥٦ معلمة (تم استبعاد خمسة عشر استجابة للمعلميــن وأربع من استجابات المعلمات وكانت أسباب الاستبعاد تتمثل في رفض بعــض المفحوصــين إكمــال التطبيق لضيق الوقت أو إعطاء إجابات متناقضة في اســتمارة البــيانات العامــة) و الجدول رقم (٢) يوضح توزيع أفراد العينة حسب الجــنس والخــبرة والمــرحلة التي يعمل بها ونوع التأهيل العلمي والمؤهل العلمي الحاصل عليه .

جدول (٢)

أفراد العينة حسب الجنس و الخبرة و المرحلة ونوع المؤهل العلمي

م	المتغيرات		العينة ك	العينة %
١	الجنس	١- ذكر	٢٠١	٤٤,٤
		٢- انثى	٢٥٢	٥٥,٦
٢	سنوات الخبرة	١-اقل من خمس سنوات.	١٥٠	٣٣,١
		٢-من٦إلى ١٠سنوات	١٠٧	٢٣,٦
		٣-من ١١إلى١٥سنة	٧٨	١٧,٢
		٤-من١٦إلى ٢٠سنة	٧٦	١٦,٨
		٥- اكثر من ٢١سنة	٤٢	٩,٣
٣	المرحلة التي يعمل بها	١- ابتدائي	٣١٣	٦٩,١
		٢- متوسط	١٤٠	٣٠,٩
٤-	نوع المؤهل العلمي	١- دبلوم معهد معلمين	١٥٨	٣٤,٩
		٢- دبلوم كلية متوسطة أو مايعادلها	٧٤	١٦,٣
		٣- بكالوريوس تربوي	١٧٧	٣٩,١
		٤- بكالوريوس غير تربوي	٤٤	٩,٧

الأدوات المستخدمة للدراسة :

أولاً :اختبار تزاوج الأشكال المألوفة Matching Familiar Figures Test

أعد هذا الاختبار كاجان عام (1964) وأصبح هذا الاختبار الأوحد لقياس هذا البعد ويرمز له برمز (MFFT) وقام الفرماوي (١٩٨٥م) بتعريبه على البيئة العربية وأطلق عليه اسم " اختبار تزاوج الأشكال المألوفة " ورمز له بالرمز (ت .أ .م – ٢٠) .ويقيس هذا الأختبار بعد الاسلوب المعرفي التروي– الاندفاع .

وصف الاختبار :

يتكون الاختبار اجمالاً من (٢٢) مفردة كل مفردة عبارة عن شكل مألوف في الحياة ويمكن تقسيم المفردات إلى مجموعتين هما :

أولاً : المجموعة التدريبية تحتوي على مفردتين هما (الرجل العجوز والكتاب) والغرض منهما تدريب المفحوص على طريقة الإجابة على الاختبار قبل بدء تسجيل الاستجابة.

ثانياً :مجموعة الاختبار وتتكون من عشرين مفردة تمثل أيضاً أشكال مألوفة في الحياة وهي التي يجيب عليها المفحوص .

وتتكون كل مفردة في الاختبار من تسعة أشكال ، شكل يوجد بمفرده على الصفحة اليمنى من كراسة الاختبار ويسمى بالشكل المعياري وعلى الصحفة المقابلة (اليسرى) تسمى البدائل وهي تشبه الشكل المعياري ولكن تختلف في بعض النقاط الدقيقة ماعدا شكل واحداً منها فإنه مطابق للشكل المعياري ويسمى بالإجابة الصحيحة والمطلوب من المفحوص أن يشير إليه في كل مفردة ويختلف موقع الشكل الصحيح في كل مفردة من مفردات الاختبار لخلق نوع من العشوائية والتي لا تعطي للمفحوص نوعاً من السهولة في الوصول إلى الإجابة الصحيحة مما يؤثر على دقة الاختبار . (أنظر ملحق رقم ١)

كمـــا أعـــد الفـــرماوي(١٩٨٥م) ورقة إجابة تحتوي على بيانات المفحوص الشخصية وأماكن لرصد درجة المفحوص على كل من متغير الكمون وعدد الأخطاء وأيضاً تحتوي على أرقام الإجابات الصحيحة .

ويصحح الاحتبار بجمع الزمن المستغرق على جميع مفردات الاختبار وكذلك مجمـــوع عـــدد الأخطاء في جميع مفردات الاختبار ثم يحسب المتوسط في كلاً من الزمن وعدد الأخطاء للمفحوصين

صدق وثبات الاختبار في البيئة العربية:

صدق الاختبار :

قام الفرماوي (١٩٨٥م) في جمهورية مصر العربية بحساب صدق الاختبار باستخدام طريقة صدق المحك وذلك باستخدام ثلاث أدوات أعدها الفرماوي بناء على الإطار النظري للأسلوب موضع الدراسة :

١- مقياس لفظي لقياس بعد التروي – الاندفاع وقد قام بتطبيقه جماعياً على عينة التقنيــن التي طبق عليها اختبار (ت .أ . م. ٢٠) ووجد أن معامل الارتباط لكل من بعدي الكمون وعدد الأخطاء هي : ٠,٢٤ و ٠,٦٨ دالة عند مستوى ٠,٠١ – ٠,٠٠١ على التوالي.

٢- كما قام الفرماوي ببناء مقياسين تقديريين للمدرس يقوم بواسطتها بتقدير عينة التقنين من طلابه من حيث التروي او الاندفاع ويرمز للمقياس الأول ت١ والثانـــي ت٢ وحســـب معاملات الارتباط بين درجة ت١ وكلاً من الكمون وعـــدد الأخطاء في (ت.أ.م ٢٠) وكانت ٠,٢١ (دالة عند مستوى ٠,٠٥) وبالنسبة لعدد الأخطاء ٠,٥٦ (دالة عنـــــد مستوى ٠,٠٠١) .

كمـــا أســـتخدمت فرير (١٩٨٦م) مقياس (ت.أ.م.٢٠) وتم حساب صدق المقـــياس أيضـــاً باستخدام معامل الارتباط مع المقياس اللفظي الذي أعده الفرماوي

وكـــان معاملات الارتباط بين الكمون وعدد الأخطاء مع (ت.أ.م.٢٠) هي ٠,٠١٢ (دالة عند مستوى ٠,٠٥) للكمون و ٠,٣٣ (دالةعند مستوى ٠,٠١) لعدد الأخطاء .

ثبات الاختبار :

تـــأكد الفـــرماوي (١٩٨٥م) من ثبات الاختبار وذلك باستخدم طريقة إعادة تطبيق الاختبار بغد ١٧ يوماً من التطبيق الأول وفي ظروف مشابهة للتطبيق الأول ورصــــــدت النتائج بنفس الطريقة حيث كــــانت معاملات الارتباط لزمن الكمون = ٠,٨٥ و بالنسبة لعدد الأخطاء = ٠,٦٨ .

كمـــا تـــأكدت فرير (١٩٨٦ م) من ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيق الاختـــبار ومـــن ثـــم حساب معامل الارتباط وقد وجد أن معامل الارتباط بين عدد الأخطـــاء في الاختبار الأول مع عدد الأخطاء في الثاني هي ٠,٧٩.معامل الارتباط بين كمون الاستجابة بين التطبيق الأول والثاني هو ٠,٨٧.

تطبيق الاختبار على البيئة السعودية

قـــام الباحـــث باستخراج معامل الصدق والثبات على البيئة السعودية وذلك بأجراء دراســـة استطلاعية للمقياس الذي أعده الفرماوي (١٩٨٥م) على عينة من معلمي ومعلمـــات منطقة جازان وذلك لاستخراج صدق المقياس على البيئة السعودية وقد تكونـــت العيـــنة من ٥٠ معلم ومعلمة من المرحلة الابتدائية والمتوسطة في منطقة جازان وعند التصحيح تم استبعاد أثنتين من العينة ليصبح العدد ٤٨معلم ومعلمة .

جدول رقم (٣)

يوضح متوسط الزمن وعدد الأخطاء

العدد	متوسط عدد الأخطاء	متوسط زمن الاستجابة للمفردة الأولى
٤٨	١٩	٨٧٩ ثانية

ثم بعد ذلك تم تقسيم أفراد العينة بناء على التالي :

المتروي : الزمن أعلى من المتوسط وعدد الأخطاء أقل من المتوسط

المندفع : الزمن أقل من المتوسط وعدد الأخطاء أعلى من المتوسط

آخـــرون : ان يكــون الزمن وعدد الأخطاء للمفحوص اقل من المتوسط أو أن يكون أعلى من المتوسط .

وبناء على متوسط الزمن ٨٧٩ثانية ومتوسط عدد الأخطاء ٩٠٣ فأنه يمكن تقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات كما هي موضحة في جدول رقم (٤) .

جدول رقم (٤)

تقسيم أفراد عينة التقنين حسب متوسط الزمن ومتوسط عدد الأخطاء

متروي	مندفع	آخرون	المجموع
١٤	٢٠	١٤	٤٨

<u>صدق الاختبار في البيئة السعودية :</u>

للتأكد من صدق الاختبار على البيئة السعودية تم حساب معامل الارتباط بين الزمن وعدد الأخطاء لكل مجموعة على حدة .

حيث كان معامل ارتباط بين الزمن وعدد الأخطاء لمجموعة المتروين –٠,١١ حيث توضح النتيجة إن هناك ارتباط عكسي بين الزمن وعدد الأخطاء حيث انه كلما زاد الزمن قل عدد الأخطاء

أما معامل ارتباط بين الزمن وعدد الأخطاء لمجموعة المندفعين فقد كان–٠,٢٤ وهــذا يوضـــح ارتباط عكسي أيضاً حيث انه كلما قل الزمن زاد عدد الأخطاء لدى مجموعة المندفعين.

أمـــا معـــامل الارتـــباط بين الزمن وعدد الأخطاء لمجموعة الآخرين فقد كان ٠,٤٨،ويلاحـــظ فـــي هذه المجموعة أنه ارتباط موجب حيث كانت نتائج أفراد هذه

المجموعة أما أن يكون متوسط الزمن أقل من المتوسط وعدد الأخطاء يكون أقل من المتوسط أو يكون الزمن أعلى من المتوسط وعدد الأخطاء أعلى من المتوسط .

يتضح مما سبق أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق .

ثبات الاختبار على البيئة السعودية :

لـــتأكد مـــن ثبات الاختبار تم إعادة الاختبار على نفس العينة مرة أخرى بعد ســـتة أســـابيع من تطبيقه الأول ثم بعد ذلك تم حساب معامل ارتباط بين الزمن في التطبيقين ،وكذلك معامل الارتباط بين عدد الأخطاء في التطبيقين وكانت النتيجة هي ٠,٩٩٥للزمـــن و ٠,٩٥١الأخطاء وهذا يدل على ان الاختبار يتمتع بدرجة جيدة من الثبات .

ثانيا : اختبار التصرف في المواقف التعليمية :

أعـــد هـــذا الاختـــبار صالح وزملاؤه (١٩٦٥ م) وهو يحتوى على عدد من المواقف التربوية أو التعليمية.

وصف الاختبار :

تمثل بنود الاختبار مواقف تعليمية مقرونة بعدد من التصرفات التي يمكن أن يتصـــرف بهـــا إزاء هذه المواقف وعلى المختبر أن يختار التصرف الصحيح وقد روعـــي فـــي اختـــبار المواقف أن تكون ممثلة لأكبر عدد ممكن من المواقف التي تصـــادف المعلم في حياته التعليمية ، كما روعي فيها التنوع ، وأن تكون قريبة من الواقـــع وليســـت مصطنعة والمفروض على المفحوص أن يختار التصرف الذي لا يترتب عليه نتائج تربوية ضارة من وجهة النظر التربوية .(أنظر ملحق رقم ٢)

صدق الاختبار في بيئته الأصلية :

تأكد صالح وزملاؤه(١٩٥٦م) من صدق الاختبار بتطبيق الاختبار على ٢٠٠ طالـــب مـــن طـــلاب كلـــية المعلمين بالقاهرة بجمهورية مصر العربية واستخدمت

درجـــات التربية العملية كمحك للصدق ومن ثم حسب معامل الارتباط بين درجات الاختبار ودرجات التربية العملية فوجد أنه ٠,٥٣٤

كما استخدم الكناني (١٩٨٩م)مقيا س الاتجهات التربوية للمعلمين للتأكد من صـــدق المقـــياس بالإضافة إلى صدق المحكمين حيث تم تطبيق مقياس الاتجاهات الـــتربوية للمعلميـــن علـــى نفس العينة المستخدمة في دراسته وقد وجد أن معامل الارتباط هو ٠,٧٢ .

ثبات الاختبار في بيئته الأصلية :

استخدم صالح وزملاؤه (١٩٦٥م) طريقة التجزئة النصفية للتأكد من ثبات المقياس حيث كان معامل الارتباط يبلغ ٨٩٨ر٠ .

كمـــا اســـتخدم الكنانـــي (١٩٨٩م) نفس الأسلوب في التأكد من الثبات في دراســـته وقد بلغ معامل الثبات ٠,٨٧ بالنسبة لعينة المعلمين و٠,٨٢ بالنسبة لعينة الطلبة .

صدق الاختبار في البيئة السعودية :

قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من معلمي ومعلمات منطقة جازان التعليمية وقد تكونت العينة من ٥٠ معلم ومعلمة من المرحلتين الابتدائية والمتوسطة وتم حساب الصدق و الثبات على النحو التالي :

قام الباحث بما يلي :-

أ- صـــدق المحكمين : تم عرض الإختبار قبل تطبيقه على مجموعة من المحكمين تضمنت مدراء مدارس ومدرسين ومشرفين تربويين وأعضاء من هيئة التدريس في كلية المعلمين بجازان وقد كانت نسبة الاتفاق بينهم على العبارات تتراوح بين ٩٠-١٠٠% .

ب- الصـــدق الذاتـــي : تم حساب الصدق الذاتي وذلك بإستخراج الجذر التربيعي للثبات حيث كان يساوي ٠,٨٧

ج- المقارنة الطرفية : حيث تم استخدام المقارنة الطرفية بين المجموعة العليا و الســـــفلى بأســـتـــخدام اختبار (ت) في كل مفردة من مفردات المقياس على حده . أنظر الملحق رقم (٣)

د- كمـــا تـــم الـــتأكد مـــن صدق المقياس عن طريق معامل ارتباط بين مفردات الاختـــبار وقـــد كانت القيم جيدة ماعدا العبارة الأولى حيث بلغت قيمة الارتباط ٠,١٥وربما يعود ذلك الى أن عدد العينة قليل ويرى الباحث إبقاء العبارة . أنظر ملحق رقم (٣)

ثبات الاختبار في البيئة السعودية

تم حساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية حيث كانت قيم معامل الارتباط تساوي ٠,٦٢٥وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان وبراون أصبح ٠,٧٦

ثالثا: استمارة بيانات عامة:

قام الباحث بإعداد استمارة بيانات أولية وتشمل التالي :

١- الإسم (إختياري)

٢- العمر ويكتبه المفحوص بنفسه رقماً

٣- الجنس (ذكر - انثى)

٤- سنوات الخبرة في مجال التدريس وتشمل خمس فئات

٥- المرحلة التي يعمل بها وتشمل (ابتدائي - متوسط)

٦- المؤهل العلمي ويشمل خمس فئات .

إجراءات التطبيق :

- حصــل الباحث على موافقة كلاً من الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان وإدارة تعليم البنات بمنطقة جازان بعد تقديم الخطابات الموجهة لهم من قبل سعادة عميد كلية التربية بجامعة أم القرى (أنظر ملحق رقم ٣)
- قــام الباحث بتدريب مساعدة للقيام بتطبيق المقاييس على المعلمات واستمرت فــترة التدريب عشرة ايامْ تقريبا تم خلالها التدرب على كل الاستجابات التي قد تحدث من المفحوص.
- بــداء التطبــيق من منتصف الفصل الدراسي الأول ١٤٢٠ هــ حيث تم تطبيق اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (MFFT) (أ. ت. م. ٢٠) إعداد الفرمــــاوي (١٩٨٥م) بشــكل مــنفرد على كل مفحوص من افراد العينة ثم طبق بعد ذلك اختــبار التصــرف فــي المواقف التربوية إعداد صالح وزملاؤه (١٩٦٥م) . واستمارة البيانات العامة .
- متوسط زمن الإجابة على إختبار تزاوج الاشكال المألوفة (MFFT) نصف ساعة تقريباً
- استغرق التطبيق فترة تقارب من الأربعة اشهر
- قــام الباحــث بتصـــحيح إجابات المعلمين والمعلمات على اختبار التصرف في المواقف التربوية حسب مفتاح التصحيح .
- تم تفريغ البيانات في أوراق الحاسب الآلي لإجرء التحليلات الإحصائية المناسبة.

الأساليب الإحصائية :

أستخدم الباحث مجموعة من الأساليب الأحصائيه الملائمة للتحقق من صحة فروض الدراسة وهي :

-المتوسطات الحسابية

-اختــبار (ت) للكشــف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية ومعرفة دلالتها الإحصائية

- تحليل التباين آحادي الاتجاه .

- معامل ارتباط بيرسون

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

الفرض الأول :

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بأن متوسط زمن الاستجابة وعدد الأخطاء للمعلمين و المعلمات المترويـن أقل من متوسط زمن الاستجابة وعدد الأخطاء للمعلمين و المعلمات المندفعين.

للتحقق من الفروقات بين المتروين – المندفعين فيما يتعلق بزمن الاستجابة وعدد الأخطاء تم حساب متوسط الزمن ومتوسط عدد الأخطاء والجدول رقم (٥) يوضح المتوسطات

جدول (٥)

متوسط الزمن وعدد الأخطاء للمتروين و المندفعين

المتغيرات	متوسط الزمن	متوسط عدد الأخطاء
المتروون	٢٠,٠٢	٨,٤٠
المندفعين	٤,٣٥	٣١,٩٦

يتضح من الجدول (٥) بأن متوسط الزمن لدى المتروين يزيد عن متوسط الزمن لدى المندفعين وهذا يدل على انهم استغرقوا وقتاً اطول من المندفعين عند الاجابة على مفردات اختبار تزاوج الأشكال المألوفة وهذا يتفق مع ما توصل اليه الصراف (١٩٨٦م) من أن المتروين استغرقوا وقتاً أطول في حل مثيرات اختبار (MFFT) مقارنة بالمندفعين

كما يتضح من الجدول (٥) أن متوسط عدد الأخطاء لدى المتروين أقل من متوسط عدد الأخطاء لدى المندفعين وهذا ايضاً يتفق مع ماتوصل اليه الصراف (١٩٨٦م) من أنه يزيد متوسط عدد أخطاء المندفعين عن متوسط عدد أخطاء المتروين

ويفسر الباحث النتيجة السابقة من أنه نتيجة لطول الوقت الذي يستغرقه المتروين في الاجابـــة على مفردات اختبار تزاوج الاشكال المألوفة (MFFT) فأن ذلك يساعدهم على بحث البدائل وبتالي الوصول الى الحل الصحيح بأقل عدد ممكن من الأخطاء . وقد استنتج مسر Messer (1976) أن " المتروى لايقضى وقتاً أطول يقيم الفروض فقط ولكنه يجمع معلومات أكثر عن الاساس الذي يبني عليه قرارته وأنه يجمع تلك المعلومات بطريقة أكثر تنظيماً من المندفع " (نقلاً عن فرير ،١٩٨٦م،ص٣٣).

الفرض الثاني :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في الاسلوب المعرفي التروي –الاندفاع (في ضوء الزمن وعدد الأخطاء)و التصرف في المواقف التربوية.

للـــتحقق مـــن صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام المتوسطات اختبار (ت) والجـــدول (٦) يوضح النتائج .

جدول (٦)

الفروق بين المعلمين والمعلمات (في التروي –الاندفاع) في ضوء الزمن و عدد الأخطاء والتصرف في المواقف التربوية

المتغيرات	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		درجة الحرية	قيمة (ت)	إتجاة الفروق
	ذكور ن=٢٠١	أناث ن=٢٥٢	ذكور ن= ٢٠١	إناث ن=٢٥٢			
الزمن	١٢,٦٢	٩,٦٣	٨,١٨	٥,٤٠	٤٥١	٤,٦٧	في صالح المعلمين
عدد الأخطاء	١٧,٨٢	١٩,٨٢	١,٤٢٤	١,٠٨٢	٤٥١	١,٥١	لا توجد فروق
المواقف االتربوية	٢٨,٩٢	٢٥,٢١	١,٥٩٢	١,٤٦٢	٤٥١	٢,٥٧	في صالح المعلمين

***عند مستوى دلالة ٠,٠١**

يتضـــح مـــن الجـــدول (٦) وجـــود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوســـطي المعلميـــن و المعلمات فيما يتعلق بالزمن الذي استغرقته كل مجموعة فـــي حل بنود اختـــبار تـــزاوج الأشـــكال المألوفـــة(MFFT) لصالح المعلمين وهذا يشير إلى أن المعلمين أكثر تروي من المعلمات .

وهـــذه النتيجة تختلف مع ما توصل اليه أدمز (1972) Adams الذي لم يجد فـــروقاً بيـــن الذكـــور والإناث في دراسته .(نقلاً عن فرير ، ١٩٨٦،ص٥٩) كما تخـــتلف هذه النتيجة مع ما توصل اليه الصـــراف (١٩٨٦م) من وجود فروق دالة إحصائية ولكن لصالح الإناث .

و أظهـــرت نـــتائج اختبار (ت) أنه لا توجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلميـــن والمعلمات في عدد الأخطاء برغم أن عدد الأخطاء لدى المعلمين أقل من عـــدد الأخطـــاء لدى المعلمات ولكن لم يرق إلى مستوى الدلالة . وهذا يؤكد نتيجة التروي في ضوء الزمن .

وهـــذه النتيجة تتفـــق مع ما توصل إليه لويس وزملاءه (1986) Lewise et al أنـــه لا توجد فروق بين البنين والبنات في بعد التروي –الاندفاع . (نقلاً عن فرير، ١٩٨٦م)

في حين وجد كاجان (1965) Kagan فروق بين البنين والبنات حيث وجد فروق صغيرة وثابتة حيث تقوم البنات بعمل أخطاء اقل من البنين(نقلاًعن فرير١٩٨٦م) وهذا يختلف مع توصلت اليه الدراسة الحالية

ويـــرى الباحث ان وجود الفروق بين الجنسين في تلك الدراسات لصالح البنات فـــي الزمن وعدد الأخطاء يرجع إلى ان عمرالعينة في تلك الدراسات صغير وهذا يتفق وطبيعة هذا العمر.

كمـــا أظهر استخدام اختـــبار (ت) أن هناك فروقاً بين المعلمين والمعلمات أثناءالتصرف في المواقف الـــتربـــوية لصالح المعلمين .

وهـــذه النتـــيجة تختلف مع ما توصل اليه الكناني (١٩٨٩م) من وجود فروق ذات دلالـــة إحصـــائية بيـــن المعلمين والمـــعـــلمـــات أثناء تصرفهم في المواقف الـــتربوية لصـــالح المعلمـــات ، في حين لم توجـــد فروق دالة بين الـــمعـــلمين والمعلمات أثناء التصرف في المواقف التربوية في دراســـــة جبريل (١٩٨٥م).

وقـــد يكون السبب في ذلك أن التعليم وممارسة مهنة التعليم قد بدأت بصورة مبكرة لـــدى الذكور ، وأن الخبرة المكتسبة بهذا الخصوص تكون بطبيعة الحال أكبر لدى الذكـــور ، إضـــافة إلى ذلك نجد أن بعض المواقف التربوية قد لايحسن المعلمات التصرف فيها ، وذلك قد يكون بسبب قصور خبرتهن أوعدم قدرتهن على التعامل وإحـــتواء تلـــك المواقف في بعض الأحيان ، وإعتمادهن في معالجة المواقف على الرئاسة العامة لتعليم البنات ، أو في ضوء ما يوجهن من خلالها .

<u>الفرض الثالث</u> :

لاتوجد فرق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات المتروين والمعلمين والمعلمات المندفعين اثناء التصرف في المواقف التربوية .

للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بإستخدام المتوسطات ولانحرفات المعيارية وإختبار (ت) والجدول (٧) يوضح النتيجة التالية

جدول (٧)

الفرق بين المتروين والمندفعين أثناء التصرف في المواقف التربوية (في ضوء الزمن)

المتغيرات	مجموعة المتروين ن= ١١٤		مجموعة المندفعين ن = ١١٥		درجة الحرية	قيمة (ت)	اتجاه الفروق
	م	ع	م	ع			
المواقف التربوية	٣٩,٩٩	٣,٧٦	٨,٦١	٥,١٦	٢٢٨	٥٢,٥٠ *	في صالح المتروين

*** دالة عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدول (٧) أن النتيجة تؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتروين والمندفعين في تصرفهم في المواقف التربوية لصالح المتروين . وهذا يشير إلى أن المتروين يتصرفون في المواقف التربوية بصورة متأنية متزنة وبما يخدم العملية التربوية حيث أن معالجة المواقف و القضايا التربوية لايمكن أن يتم بصورة متسرعة .

كما تم إجراء مقارنة بواسطة (ت) بين متوسط عدد الأخطاء و التصرف في المواقف التربوية لكل من المتروين والمندفعين وكانت النتيجة كما يوضحها الجدول (٨).

جدول (٨)

الفرق بين المتروين والمندفعين أثناء التصرف في المواقف التربوية (في ضوء عدد الأخطاء)

المتغيرات	مجموعة المتروين ن=١١٤		مجموعة المندفعين ن=١١٥		درجة الحرية	قيمة (ت)	اتجاه الفروق
	م	ع	م	ع			
المواقف التربوية	٤٠,٦٥	٢,٥٥	٩,٠٠	٥,٨٨	٢٤٨	٥٤,٥٠	في صالح المتروين

*** دالة عند مستوى ٠,٠١**

يتضح من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتروين والمندفعين أثناء التصرف في المواقف التربوية في صالح المتروين وهذا يؤكد النتيجة السابقة .

ويـــتفق هذا مع توصل اليه الصراف في دراسته (١٩٨٦م)من أن المتروين أخذوا وقــتاً أطول في إجابتهم على بنود إختـــــبار حل الـــمشكلات ، وأن المتروين اكثر دقة في حل المشكلات .

هذا ويمكن أن يفسر الباحث هذه النتيجة بأن الطريقة التي يتعامل بها المتروون مـــع المواقــف التربوية تختلف عن الطريقة التي يتعامل بها المندفعون حيث يقوم المـــتروي بقضاء فترة زمنيٰة في بحث الموقف والتعرف على البدائل الممكنة لحله ومن ثم اختيار التصرف السليم مما يؤهله لتجنب الخطأ في حين يلجأ المندفعين إلى الـــتخلص مـــن الموقف التربوي مما يجعلهم يضحون بالدقة وبالتالي قد يقعون في الخطأ.

<u>الفرض الرابع :</u>

لا توجـــد فـــروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات ذوي التأهيل الـــتربوي والمعلميـــن والمعلمات غير المؤهلين تربوياً أثناء التصرف في المواقف التربوية .

للـــتحقق مـــن صحة هذا الفرض قام الباحث بإستخدام المتوسطات والانحراف المعـــياري واختبار (ت) ، كما قام الباحث بإختيار عينة بطريقة عشوائية ممثلة من التربوييـــن ممـــن يحملون مؤهل يعادل مؤهل غير التربويين (بكالوريوس)وكانت العينة مساوية لعدد غير التربويين وذلك بسبب ارتفاع عدد التربويين والجدول (٩) يوضح النتيجة .

جدول (٩)

الفروق بين التربويون وغير التربويين أثناء تصرفهم في المواقف التربوية

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	اتجاه الفروق
تربويين ن=٤٤	٢٨,٥٤.	١٥,٣١	٨٦	١,٤٠	لاتوجد فروق
غير تربويين ن=٤٤	٣٣,٠٦	١٤,٨٩			

يتضح من الجدول (٩) أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التربويون وغير التربويين أثناء تضرفهم في المواقف التربوية . وهذا يختلف مع ما توصل اليه جبريل (١٩٩٥م) في دراسته حيث وجد أن هناك فروقاً بين التربويون وغير التربويين أثناء تصرفهم في المواقف التربوية لصالح التربويين .

ويرى الباحث أن السبب في ذلك قد يعود إلى أن غير التربويين أكثر اهتماماً وحرصا في التصرف بشكل سليم أثناء تصرفهم ومواجهتهم للمواقف التربوية وذلك بسبب حرصهم على تأكيد أن الاعداد التربوي قد لايكون شرطاً من شروط صحة التصرف في المواقف التربوية وكمحاولة منهم لتدعيم ذواتهم داخل الإطار المدرسي لأن معظمهم قد يكون تحت التجريب والاختبار ويعتمد تثبته في الوظيفة على ما يرفع عنه من كفاية خلال عملية التدريس .

<u>الفرض الخامس :</u>

لا توجد فروق ذات دلالة بين المتروين والمندفعين من المعلمين والمعلمات تبعاً لسنوات الخبرة

للتحقق من صحة هذا الفرض أستخدم الباحث تحليل التباين أحادي الإتجاه والجدول (١٠) يوضح النتيجة

جدول (١٠)

الفروق بين المتروين والمندفعين من المعلمين والمعلمات تبعا لسنوات الخبرة

المتغيرات	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	اتجاه الفروق
التروي حسب الزمن	بين المجموعات	٤	٥٢٧,٥٤	١٣١,٨٨	٢,٧٣	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	١٠٩	٥٢٥١,٦٤			
	المجموع	١١٣	٥٧٧٩,١٩	٤٨,١٨		
التروي حسب عدد الأخطاء	بين المجموعات	٤	١٧,٩٣	٤,٤٨	١,٠٥	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	١١٦	٤٩١,٧٤			
	المجموع	١٢٠	٥٠٩,٦٨	٤,٢٣		
الاندفاع حسب الزمن	بين المجموعات	٤	٢,٩٨	٠,٧٤٧	٠,٦٢	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	١١٠	١٣٢,٣٦			
	المجموع	١١٤	١٣٥,٣٥	١,٢٠		
الاندفاع حسب عدد الأخطاء	بين المجموعات	٤	٥٣٢	١٣٣	٢,٠٤١	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	١٢٤	٨٠٧٩,١			
	المجموع	١٢٨	٨٦١١,٢	٦٥,١٥		

يتضح من الجدول (١٠) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتروين و المندفعين حسب الزمن وعدد الأخطاء تبعاً للخبرة .

ويفسر الباحث هذه النتيجة في ضوء أن بعد التروي – الاندفاع يعتبر بعداً ثابت نسبياً ولا تؤثر فيه عوامل الخبرة أو الزمن .

حيث اشار أبوحطب (١٩٩٦م) بأن :كاجان توصل في نتائج دراساته بأن الميل لإظهار زمن قرار Decision time بطيء أو سريع يظل ثابتاً لفترات تصل إلى ٢٠شهراً كما يرتبط كلاً من التروي والاندفاع ببعض جوانب الشخصية .

كمــا ذكرت فرير (١٩٨٦م) بأن مسر وبرزونسكي Messer & Brodzinsky (1981) بحــثا أداء الطفل في اختبار (MFFT) لمدة أكثر من ثلاث سنوات ممتدة من أعمار ١١-١٤ ســنة فوجــدا ثــباتاً متوسطاً في زمن الاجابة وعدد الأخطاء على مقياس (MFFT) .

<u>الفرض السادس :</u>

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتروين و المندفعين من المعلمين والمعلمات تبعاً للمرحلة التعليمية التي يعملون بها.

للــتحقــق مــن صــحة هذا الفرض وتم إستخدام المتوسط والانحراف المعياري واختــبار (ت) حيــث قام الباحث بأختيار عينة عشوائيةمن المندفعين في المرحلة الابتدائــية بلــغ عددهــا(٣٠) مفحوص من(٨٩) ممن يعملون في المرحلةالابتدئية بهدف خلق نوع من التوازن عند القيام بالمقارنه والجدول(١١) يوضح النتيجة

جدول (١١)

الفروق بين المترويين – المندفعين من المعلمين والمعلمات تبعا للمرحلة التي يعملون بها

المتغيرات		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	اتجاه الفروق
الـ متروين في ضوالز ن=١١٤	ابتدائي ن=٦٢	٢٠,٤٥	٧,٨٤	١١٢	٠,٧١	لاتوجد فروق
	متوسط ن=٥٢	١٩,٤٩	٦,٢٦			
المتروين في ضوءعدد الأخطاء	ابتدائي ن=٦٢	٨,٩٣	٦,٤٤	١١٢	١,٦	لا توجد فروق
	متوسط ن=٥٢	٧,٧٦	٤,٩٩			
المندفعين في ضوء الزمن ن =١١٥	ابتدائي ن=٣٠	٤,١٩	١,٠٧	٥٤	٠,٣٤	لا توجد فروق
	متوسط ن=٢٦	٤,٢٨	١,٠٦			
المندفعين في ضوء عدد الأخطاء	ابتدائي ن=٣٠	٣٢,٤٦	١١,٠٤	٥٤	٠,١٨	لا توجد فروق
	متوسط ن=٢٦	٣٢,٩٦	٩,٨٦			

يتضح من الجدول (١١) بأنه لا توجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمـــات المتروين (في ضوء الزمن وعدد الأخطاء) تبعاً للمرحلة التي يعملون بها وكذلك لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات المندفعين (في ضوء الزمن وعدد الأخطاء) تبعاً المرحلة التي يعملون بها .

ويفســـر الباحث هذه النتيجة في ضوء ان الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) يرتـــبط بالشخصية وهو من الأمور التي تميز الشخص عن غيره بغض النظر عن المكـــان الـــذي يشـــغله أو العمل الذي يؤديه خاصة وان الأسلوب المعرفي يتصف بالعمومـــية والثـــبات ، كمـــا انه قد يكون للنظام التربوي الشائع في المجتمع تأثيره ودوره بهذا الخصوص .

فقد ذكر الفرماوي (١٩٩٥م) أن مسك (1984) Messick وضح طبيعة الأساليب المعرفية فيقرر بأنها عادات تتعلق بإستقبال الإنسان للمعلومات ، لكن ليست كعادات بســيطة التركيــب بـــالمفهوم الذي تتناوله نظريات التعلم ، حيث لاتخضع مباشرة لمـــبادىء التعلم من كف أو إنطفاء ، لكنها عادات تفكير تتصف بالعمومية وتتميز بالثبات النسبي .

<u>الفرض السابع :</u>

لا توجـــد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتروين – المندفعين من المعلمين والمعلمات أثناء تصرفهم في المواقف التربوية تبعاً لسنوات الخبرة.

للتحقق من صـــحة هـــذا الـــفرض استخدم الباحث تحليل التباين آحادي الاتجاه. والجدول (١٢) يوضح النتيجة

جدول (١٢)

الفروق بين المترويين والمندفعين في المواقف التربوية في ضوء الخبرة

المتغيرات	مصدر التباين	درجة الخرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	اتجاه الفروق
المترويين اثناء تصرفهم في المواقف التربوية	بين المجوعات	٤	٦,٢٩	١,٥٧	٠,١٠	لاتوجد فروق
	داخل المجموعات	١٠٩	١٥٩٦,٦٩			
	المجموع	١١٣	١٦٠٢,٩٩	١٤,٦٤		
المندفعين اثناء تصرفهم في المواقف التربوية	بين المجموعات	٤	١٩٢,٠٤	٤٨,٠١	١,٨٥	لاتوجد فروق
	داخل المجموعات	١١٠	٢٨٤٥,١١			
	المجموع	١١٤	٣٠٣٧,١٦	٢٥,٨٦		

يتضح من الجدول (١٢) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصرف المترويين والمندفعين اثناء المواقف التربوية تبعاً للخبرة

وهذا يتفق مع دراسة جبريل (١٩٩٥م) حيث لم يجد أي فروق بين وكلاء المدارس أثناء التصرف في المواقف التربوية تبعاًللخبرة حيث ذكر جبريل بأن ذلك يتفق مع انتهت إليه الكثير من الدراسات من أن الخبرة في ميدان التربية والتعليم لها أثر سلبي على الممارسات التربوية للمعلم .

ويرجع الباحث عدم ظهور أثر للخبرة على التصرف في المواقف التربوية إلى ما مر به المعلم من تجارب قد تجعله يألف هذه المواقف التربوية وبالتالي قد لاتكون له استجابات إيجابية لتلك المواقف مما يؤثر سلباً في تعامله مع هذه المواقف .

<u>**الفرض الثامن :**</u>

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المترويين –المندفعين من المعلمين والمعلمات أثناء تصرفهم في المواقف التربوية تبعاً للمرحلة التي يعملون بها.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام المتوسط والانحراف المعياري واختبار (ت) داخل كل (مجموعة المترويين) ثم داخل (مجموعة المندفعين) حيث

قـــام الباحـــث فـــي هذه المجموعة بأختيار عينة عشوائيةمن المندفعين في المرحلة الابتدائـــية بلـــغ عددهـــا(٣٠) مفحوص من(٨٩) ممن يعملون في المرحلةالابتدائية بهدف خلق نوع من التوازن عند القيام بالمقارنه والجدول (١٣) يوضح النتيجة

جدول (١٣)

الفروق بين المتروين والمندفعين من المعلمين والمعلمات أثناء تصرفهم في المواقف التربوية حسب المرحلة

المتغيرات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجةالحرية	قيمة (ت)	اتجاه الفروق
المتروين ن=١١٤	ابتدائي ن=٦٢	٣٩,٤٥	٤,٣٩	١١٢	١,٦٨	لا توجد فروق
	متوسط ن=٥٢	٤٠,٦٣	٢,٧٥			
المندفعين ن=١١٥	ابتدائي ن=٣٠	٨,٨٣	٥,٥٣	٥٤	٠,٧٣	لاتوجد فروق
	متوسط ن=٢٦	٧,٩٢	٣,٦٦			

يتضـــح مـــن الجـــدول (١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتروين – المندفعين من المعلمين والمعلمات اثناء تصرفهم في المواقف التربوية تـــبعاً للمـــرحلة التي يعملون بها فنجد ان المعلمين والمعلمات المتروين في المرحلة الابتدائـــية و المتوسطة لا يختلفون عن بعضهم اثناء التصرف في المواقف التربوية وأن كـــان المتوســـط يشـــير إلى ان معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة يتصرفون بصـــورة أفضل في المواقف التربوية من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية وكذلك المعلميـــن والمعلمات المندفعين في المرحلة الابتدائية و المتوسطة لا يختلفون عن بعضهم اثناء التصرف في المواقف التربوية وأن كان المتوسط يشير إلى ان معلمي ومعلمـــات المـــرحلة الابتدائية يتصرفون بصورة أفضل من معلمي ومعلمات في المرحلة المتوسطة .

الفرض التاسع :

لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) والتصرف في المواقف التربوية .

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بإستخدام معامل ارتباط بيرسون والجدول (١٤) يوضح النتيجة.

جدول (١٤)

معاملات الارتباط بين الأسلوب المعرفي (التروي – الأندفاع) و التصرف في المواقف التربوية

المتغيرات	معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
الزمن مع المواقف (للمتروين) ن=١١٤	٠,٠٨	غير دال
الأخطاء مع المواقف (للمتروين) ن=١١٤	٠,١٢	غير دال
الزمن مع الموقف (للمندفعين) ن=١١٥	-٠,٠٣	غير دال
الأخطاء مع المواقف (للمندفعين) ن=١١٥	-٠,٢٧	دال

*دالة عند مستوى ٠,٠١

تشير النتيجة في جدول (١٤) إلى انه لاتوجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الزمن والأخطاء للمتروين مع المواقف التربوية ، وكذلك بين الزمن مع المواقف التربوية للمندفعين إلا انه توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين عدد الأخطاء و المواقف التربوية للمندفعين وهذا يشير إلى أنه كلما زاد عدد الأخطاء كلما قل تصرفهم بصورة سليمة في المواقف التربوية وهذا يشير إلى منطقية العلاقة الارتباطية لأن الانسان الذي تزداد أخطأه قد لايحسن التصرف في المواقف التي يواجهها في حياته بصورة عامة فما بالك إذا كان معلمايواجه يوميا الكثير من المواقف التربوية التي تتطلب مهارة وحسن تصرف في حلها أو في التخفيف منها أو معالجتها .

الفصل الخامس

ملخص النتائج

توصيات الدراسة

الدراسات المقترحة

ملخص النتائج

لقد خلصت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

١- يزيد متوسط زمن الاستجابة ويقل عدد الأخطاء لدى اللمعلمين و المعلمات المتروين فيما يقل متوسط زمن الاستجابة ويزيد عدد الأخطاء لدى المعلمين و المعلمات المندفعين .

٢- توجد فروق في متوسطي الزمن لمجموعتي المعلمين والمعلمات اثناء حل بنود اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (MFFT) لصالح المعلمين ، ولاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي عدد الأخطاء لدى المعلمين و المعلمات اثناء حل بنود اختبار تزاوج الاشكال المألوفة (MFFT) ، في حين توجد فروق بين المعلمين والمعلمات اثناء تصرفهم في المواقف التربوية لصالح المعلمين

٣- هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الزمن لدى المتروين والمندفعين في اثناء تصرفهم في المواقف التربوية لصالح المتروين كما توجد فروق دالة احصائيا بين عدد الأخطاء لدى المتروين والمندفعين في اثناء تصرفهم في المواقف التربوية لصالح المتروين

٤- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التربويين وغير التربويين أثناء تصرفهم في المواقف التربوية

٥- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتروين – المندفعين من المعلمين والمعلمات تبعا لسنوات للخبرة

٦- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتروين والمندفعين من المعلمين والمعلمات تبعا للمرحلة التعليمية التي يعملون بها .

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتروين – المندفعين من المعلمين والمعلمات أثناء تصرفهم في المواقف التربوية تبعا لسنوات الخبرة .

٨- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتروين – المندفعين من المعلمين والمعلمات أثناء تصرفهم في المواقف التربوية في ضوء المرحلة التعليمية التي يعملون بها .

٩- لاتوجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين الزمن والأخطاء للمتروين مع المواقف التربوية ، وكذلك بين الزمن مع المواقف التربوية للمندفعين إلا انه توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين عدد الأخطاء و المواقف التربوية للمندفعين.

أولا: التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث فأنه يوصي بما بالتالي :-

أولاً : ان تتضمن اختبارات القبول في كليات المعلمين وكليات التربية مقياس يكشف عن الاسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) لدى المتقدمين للقبول في هذه الكليات .

ثانياً : ان يتم انشاء مراكز في إدارة التعليم أو عمل دورات في بداية العام تعني بتدريب المعلمين المندفعين بهدف التقليل من الاندفاع لديهم وذلك باتباع الطرق المستخدمة في تدريب المندفعين على التروي .

ثالثاً : توجيه المعلمين المندفعين بضبط النفس قدر المستطاع عند التعامل مع التلاميذ في المواقف التربوية المختلفة وذلك لتجنب الأثار النفسية التي قد يقع فيها التلميذ إذا ما أخطاء المعلم اثناء تعامله معه .

رابعاً : ان تتضمن مقرارات إعداد المعلم مادة عن المواقف التربوية التي يتوقع ان يتعرض لها المعلم وكيفية التعامل مع هذه المواقف على ان يكون لهذه المادة

جانـــب تطبيقـــي يمـــار س فيه المعلم طرق معالجة هذه المواقف ليعتاد على التعامل معها والطرق السليمة لعلاجها .

خامســـا: ضرورة دراسة محتويات برامج إعداد المعلمين في كليات التربية وكليات المعلمين وإعادة النظر في محتوى هذه البرامج وتطويرها باستمرار بما يتمشى مع مسؤليات المعلمين .

ثانيا :الدراسات المقترحة :

يقترح الباحث مايلي :

١- دراسة تتبعية لأثر القرارت الخاطئة للمعلمين المندفعين على التحصيل الدراسي .

٢- دراسة تجريبية لأثر التعلم بالنمذجة على تعديل سلوك الطلاب المندفعين.

٣- الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) السائد لدى عينة من ذوي السلوك العدواني في مراحل التعليم العام .

٤- أثر المستوى الاقتصادي على لأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع)

٥- علاقة الأسلوب المعرفي (التروي – الاندفاع) وإختيار التخصص العلمي لدى عينة من طلاب الجامعة .

المراجع

المراجع العربية :

١- إبراهـيم ، عبدالسـتار . (١٩٨٥م) .الإنسـان وعلم النفس ، الكويت ، عالم المعرفة .

٢- أبن منظور ، أبي الفضل جمال الدين .(د .ت) . لسان العرب المجلد الأول ، بيروت ، داز الصياد .

٣- أبوحطب ، فؤاد (١٩٧٤م) تقويم المعلم أثناء الخدمة : نظرة جديدة في مفهوم الـدور ، بحـوث المؤتمر الأول لأعداد المعلمين ، كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز ، مكه المكرمه ص . ص :١٣٩ – ١٤٨ .

٤- أبو حطب ، فؤاد . (١٩٨٦م) . القدرات العقليه ، ط ٥، القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية .

٥- ابوحطب ،فؤاد وآمال صادق . (١٩٩٦م) . علم النفس التربوي ، ط٥، القاهرة ،مكتبة الانجلو المصرية

٦- عـبد العال،آسـيا الصـادق .(١٩٨٠م).دراسة الاتجاهات التربوية والنفسية للمعلميـن فـي الجماهيرية العربية الليبية وآثارها في تكيفهم بالمهنه ، رسالة دكتوراه،غير منشورة ، كلية التربية جامعة المنصورة .

٧- البـندري ، سـاميه محمد . (١٩٨٣م) . استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس العلوم وعلاقتها بأنماط التفضيل المعرفي والتحصيل الدراسي بالمرحلة الاعداديه، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربيه – جامعة المنصورة .

٨- بـوز ، كهيلا .(١٩٩٠م) . أنموذج كل من المعلم والمتعلم كما يتصورها كلا الطرفين ، المجله العربية للتربيه ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم – تونس – ص ص ١٥٤ – ١٨٥ .

٩- جبريل ، مصطفى السعيد . (١٩٩٥م) . أنماط القيادة والقدره على التصرف فـــي المواقــف التربوية واتخاذ القرار لدى وكلاء المدرسة الثانوية في ضوء الجــنس – الاعداد التربوي الخبرة ، مجلة كلية التربية – جامعة المنوفية – السنة (١١) – العدد (٢) ص.ص:٤٣٩-٤٧٦

١٠- جورارد ماسيون .(١٩٧٣م) . الشخصية بين الصحة والمرض ، ترجمة سيد خيرالله وحسن الفيقي ، القاهرة / الانجلو المصرية .

١١- الحربـــي ، نـــوار سعد . (١٩٩٧م) .علاقة الأسلوب المعرفي (الاعتماد / الاستقلال الادراكي عن المجال) بأنماط التعليم والتفكير ومتغيرات أخرى لدى طالـــبات المـــرحلة الجامعـــية بمديـــنة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير ، غير منشورة جامعة أم القرى .

١٢- الديب ، فتحي . (١٩٩١م) . المنهج والفروق الفرديه ، الكويت دار القلم .

١٣- دبـــاح ، جهـــاد فؤاد .(١٩٩٢م) .علاقة المدرس بالطالب وإيجابياتها عليهما. التربيه ، السنة (١٣) العدد (٩٦-٩٨) – دولة الأمارات ص.ص:١٨٣-٢٣٨

١٤- رزق ، ناهد مختار حسن . (١٩٩٤م) . بعض الأساليب المعرفية في علاقاتها باكتساب المفاهيم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية – رسالة ماجستير غير منشورة – جامعة المنوفية – مصر .

١٥- رمضـــان ، محمـــد رمضـــان . (١٩٩٠م) . اثـــر تفاعل اسلوب تعلم المعلم الأسلوب المعرفي واسلوب التعلم لدى المتعلم على التحصيل الدراسي – رسالة دكتوراه غير منشورة – جامعة الزقازيق ، مصر .

١٦- ســـليمان ، محمد صديق حمادة . (١٩٨٧م) . الوعي التربوي للمعلم والعوامل المؤثـــرة فـــية ، رســـالة الخليج العربي ، الرياض ،السنة (٧) ، العدد (٢١) ،ص ص ٥٣ – ٨٥

١٧- الشخص ، عبدالعزيز . (١٩٩٠م) . إختبار تجانس الاشكال المألوفه لكوجان لقـياس الاندفاعيه عند الاطفال – دليل الاختبار – الرياض / مكتبة الصفحات الذهبية .

١٨- الشرقاوي ، أنور محمد . (١٩٨١م) . الاساليب المعرفيه المميزه لدى طلاب وطالـبات بعـض التخصصـات الدارسية في جامعة الكويت / مجلة العلوم الاجتماعيه ، جامعة الكويت السنة (٩) العدد (١) ص ص ٢٣٧ – ٢٦٤

١٩- الشـرقاوي ، أنـور محمـد . (١٩٨٢م) . دور وأساليب المعرفة في تحديد المـيول المهنـية لـدى الشباب الكويتي من الجنسين ، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية ، الكويت ، السنة (٢) ، العدد (٣١) ، ص ص – ٣٩٦

٢٠- الشرقاوي ، أنور محمد . (١٩٩٢م) . علم النفس المعرفي المعاصر ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

٢١- الشـرقاوي ، أنـور محمد . (١٩٩٥م) . الأساليب المعرفيه في بحوث علم النفس العربية وتطبيقاتها في التربية ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

٢٢- الشـرقاوي ، أنـور محمـد والشيخ سليمان الخضري . (١٩٧٨م) . دراسة لـبعض العوامـل المرتبطة بالاستقلال الادراكي ، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس ، المجلد الخامس القاهرة ، دار الثقافه للطباعه والنشر ، ص ص ٢١٨ – ٢٣٦ .

٢٣- شـريف ، ناديـة محمـود .(١٩٨١م) . الأنماط الادراكية المعرفية وعلاقتها بمواقـف التعلم الذاتي و التعلم التقليدي ، مجلة العلوم الاجتماعية ، الكويت ، السنة (٩) ، العدد (٣) ص ص١٢١– ١٣٨

٢٤- شــريف ، نادية محمود . (١٩٨٢م) . الاساليب المعرفيه الإدراكية وعلاقتها بمفهوم التمايز عالم الفكر ، الكويت المجلد الثالث عشر ، العدد (٢) ص ص ١٠٩ – ١٣٤

٢٥- الشمري ، سعود محمد . (١٤١٤ هــ) . علاقة أسلوبي الاستقلال والاندفاعيه بالتحصيل الدراسيي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائيه ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض .

٢٦- شهلا ، جورج وزملاؤه . (١٩٧٨م) . الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربيه ، بيروت ، دار العلم للملايين .

٢٧- صالح ، أحمد زكي .(١٩٦٥م) . كراسة تعليمات مقياس الاتجاهات التربوية للمعلمين • التصرف في المواقف ، القاهرة ، مكتبة النهضة العربية .

٢٨- الصــراف ، قاســم . (١٩٨٦م) ، الأسلوب التأملي الاندفاعي وعلاقته بحل المشكلات لدى طلاب وطالبات كلية التربيه بجامعة الكويت ، المجله التربوية، الكويت ،العدد (١٠) المجلد الثالث ، ص ص ١٣٤ – ١٦٣

٢٩- الصــراف ، قاســم و ناديــه شــريف . (١٩٨٧م) . دراسة عن الأسلوب المعرفي على الأداء في بعض المواقف الاختباريه ، المجله التربوية ، جامعة الكويت ، الكويت العدد (١٣) المجلد الرابع ، ص ص ١٥٦ – ١٨١

٣٠- الصراف ، قاسم (١٩٨٧م) علاقة الأسلوب التأملي – الاندفاعي بالتحصيل لــدى تلامــيذ المــرحلة الابتدائيه بالكويت ، مجلة العلوم الاجتماعيه ، جامعة الكويت ، الكويت ، العدد (٣) المجلد الخامس عشر ، ص ص ٢٠٧ –٢٢٧

٣١- عبــيدات ، ذوقان وزملاؤه . (١٩٨٧م) . البحث العلمي (مفهومه – أدائه – اساليبه) ،عمان : دار الفكر .

٣٢- عجوة ، عبدالعال ، (١٩٨٩م) ، الاساليب المعرفيه وعلاقاتها ببعض متغيرات الشخصية رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين المنوفيه .

٣٣- عمـــر ، محمـــود أحمد . (١٩٨٦م) . دارسسة طوليه للعلاقه بين الأستقلال الاداركـــي عن المجال وكل من الخبرة التعليميه والجنس والتحصيل الاكاديمي لـــدى عيـــنة من طلاب الجامعة ، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ص ص ١٢٧ – ٢١٨

٣٤- الفـــرماوي ، حمـــدي علـــى . (١٩٨٥م) . كراسة تعليمات اختبار تزاوج الاشكال المألوفه ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

٣٥- الفـــرماوي ، حمـــدي علـــى . (١٩٩٤م) . الأساليب المعرفيه بين النظرية والتطبيق والبحث القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية

٣٦- فريـــر ، فاطمـــة حلمي حسن . (١٩٨٦م) . التأمل الاندفاع وعلاقته ببعض المتغـــيرات المعرفـــيه رســـالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

٣٧- القريطي ، عبدالمطلب أمين . (١٩٩٨م) . في الصحة النفسية ، القاهرة ، دار الفكر العربي

٣٨- قشـــقوش ، ابراهـــيم . (١٩٨٥م) . مدخـــل لدراســـة علم النفس المعرفي، القـــاهرة، مكتبة الانجلو المصرية

٣٩- كـــامل ، مصـــطفى محمد . (١٩٨٨م) . علاقة الأسلوب المعرفي ومستوى النشـــاط بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المدرسة الابتدائيه ، التربيه المعاصره ، العدد (٩) ص ص ٢١٢ – ٢٤٩

٤٠- الكنانـــي ، ممـــدوح عبدالمـــنعم . (١٩٨٩م) . مـــدى التباين بين تصرفات المعلميـــن في المواقف التربوية وتوقعات الطلاب والوالدين لتلك التصرفات ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، المنصورة ، العدد (١١) ص ص ٣ – ٣٩

٤١- لا ند شير ، جلبيرت دي . (١٩٨٠م) . أختبار المدرسين ترجمة دريه على الكرار مجلة مستقبل التربية ، اليونسكو ، العدد (٣) ص ص ٩٢- ١٢٤

٤٢- مرســـى ، محمـــد منير . (١٩٩٨م) . المعلم والنظام دليل المعلم إلي تعليم المتعلم ، القاهرة ، عالم الكتاب .

٤٣- مصطفى ، معين إسماعيل . (١٩٨١م) . الفروق الفردية وأهميتها في التربية والتعليم ، دراسات تربوية .

٤٤- موســـى ، فـــاروق عبدالفـــتاح على . (١٩٨٧م) . علاقة التحكم الداخلي / الخارجـــي بكـــل من التروي / الاندفاع والتحصيل الدراسي لطلاب وطالبات الجامعه ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق. المجلد الثاني العدد (٤) ص ص ٤٧ – ٧٣

٤٥- موســـى ، رشاد عبدالعزيز ، الأكلبي فهد عبدالله . (١٩٩٦م) . قدرة مديرة المدرســـة علـــى التصرف في بعض المواقف المدرسية ، حوليه كلية التربية جامعة قطر ، السنة (١٣) العدد (١٣) ص ص ٢٠١ – ٢٢٦

٤٦- الوكـــيل ، حلمي وزملاؤه (١٩٨٢م) أسس بناء المنهج وتنظيماتها القاهرة – مطبعة حسان .

المراجع الأجنبية :

1-Aronoff , Ellen (1980) : Differntial effects of Adult Reflection – Impulsivity On Three Aspects Of Originality , Degree: PHD ,Fordham University

2-sarrf , qasem ali (1980) : Some Relationships Between Reflection – Impulsivity And Learning In Fourth Grade Boys In Kuwait , degree: PHD, University Of Colorado

3- Mckinney J.D : (1973) : problem solving. Strategies in Impulsive and effective second graders, Developmental psychology Vol 8. P 145

الملاحق

الملحق رقم (١)

اختبار تزاوج الأشكال المألوفة

(MFFT)

اختبار تزاوج الأشكال المألوفة

" ت.أ. م (٢٠) "

لقياس أسلوب الإندفاع مقابل التروي المعرفي

إعداد

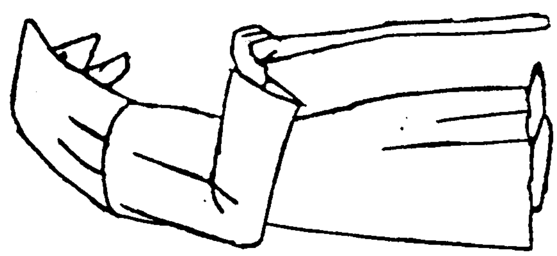
الدكتور/ حمدي علي الفرماوي

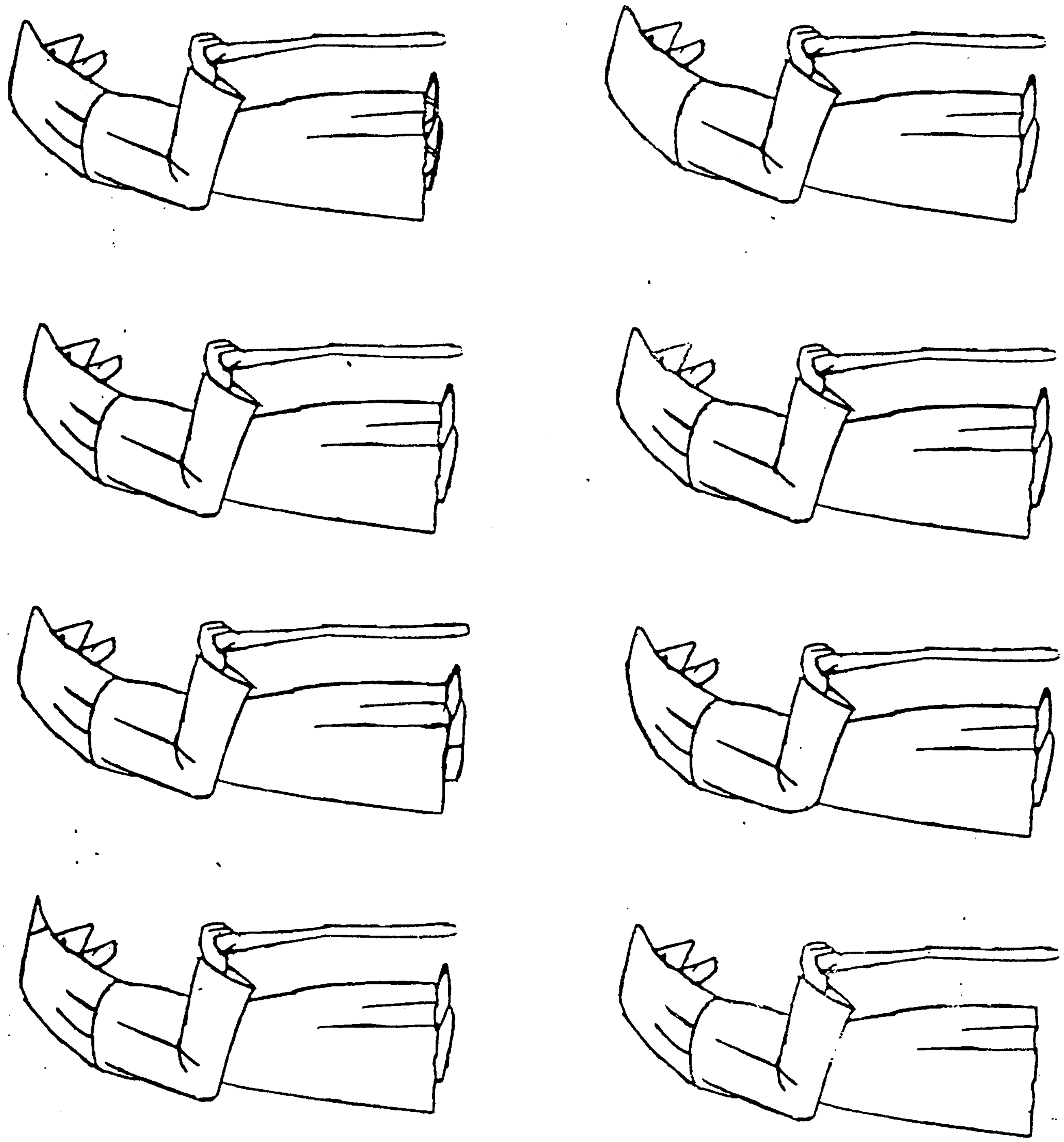
١٩٨٥م

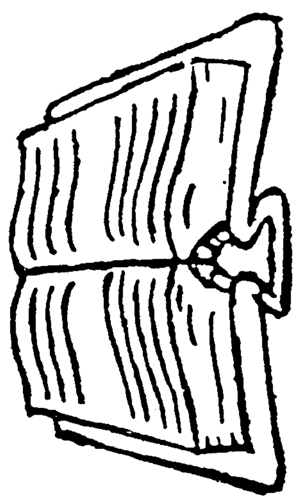
التعليمـــات

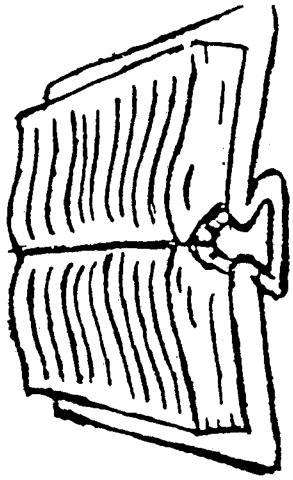
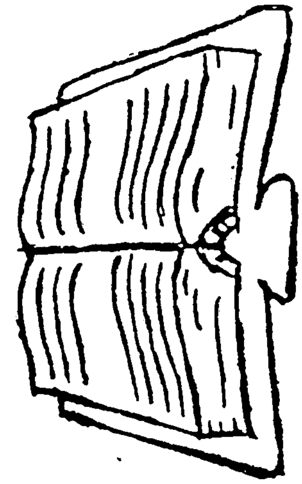
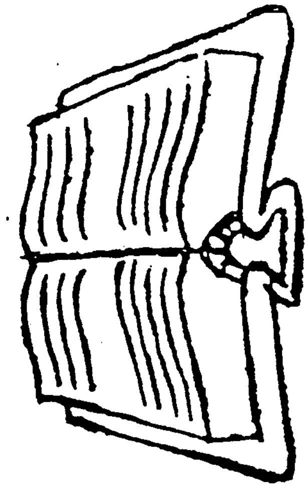
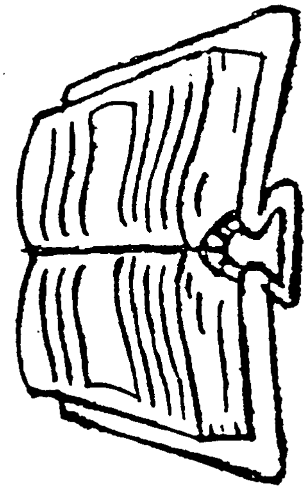
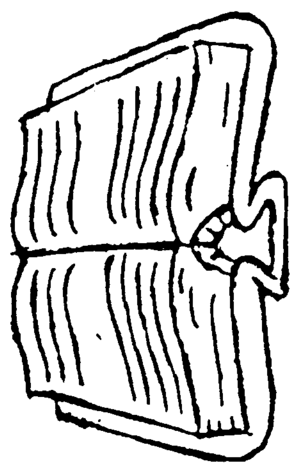
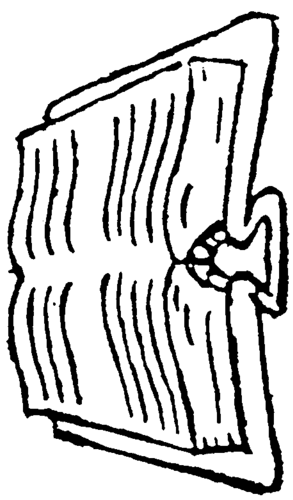
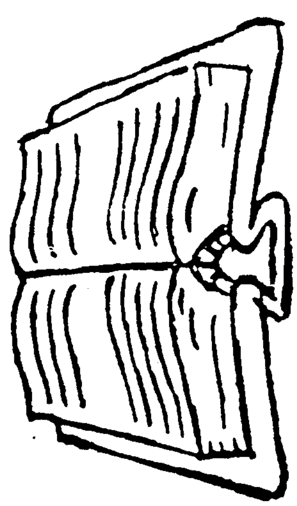
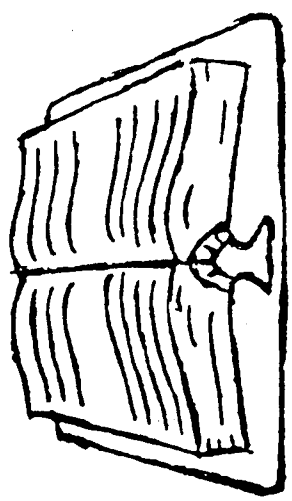
يقوم الفاحص بتدريب المفحوص على المفردتين الأوليين (الرجل العجوز والكتاب) قائلا له ٠٠ « سوف اعرض عليك بعض الصور لأشياء متعـددة مالوفة فى الطبيعة وكل مجموعة منها تتكون من صورة اساسية توجد على الصفحة اليمنى وثمانى صور أخرى تشبهها توجد على الصـفحة اليسرى ولكن واحدة فقط بين ثمانى الصور هى التى تشبه الصورة الأساسية طبق الأصل ٠ والمطلوب منك أن تشير اليها واذا اخطات فحاول مرة ٠٠ ومرة الى ان تصل لها وسنتدرب سويا على المجموعتين الاوليين وعندما ترى نفسك قد فهمت ما اريد ان تفعله فلنبدأ فى بقية المجموعات » ٠ ويجب أن يكون وضع الكراسة امام المفحوص بحيث تكون الصورة الأساسية الى اعلى والبدائل الى اسفل ٠

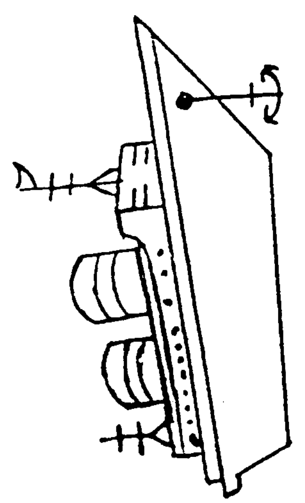
يسجل الفاحص زمن الاستجابة الأولى فقط سواء اكانت صحيحة أم خطا فاذا كانت صحيحة انتقل الى المفردة التالية اما اذا كانت خطا فليحاول مرة اخرى وهكذا الى أن يصل للصورة طبق الأصل ويسجل له عدد الاخطاء فى كل مفردة على حدة ٠٠ ويسجل الفاحص هذه النتائج فى ورقة الاجابة التى تكون معه دون أن يراها المفحوص لأن بها أرقام الاجابات الصحيحة ٠٠ ويراعى تسجيل اسم المفحوص وبقية بياناته على ورقة الاجابة قبل البدء فى تطبيق الاختبار يجب أن لا يتعجل الفاحص المفحوص فى الاجابة واذا لاحظ اى اعياء على المفحوص فليتوقف عند نهاية مفردة ما ويستكمل التطبيق فى وقت آخر ٠ يجب أن يتواجد الفاحص والمفحوص وحـــدهما فى مكان مريح بقدر الامكان ودون مثيرات اخرى تبعث على تشتت تركيزه ومضىء بحيث يرى المفحوص الاشكال والاختلافات بينها بوضوح كامل ٠

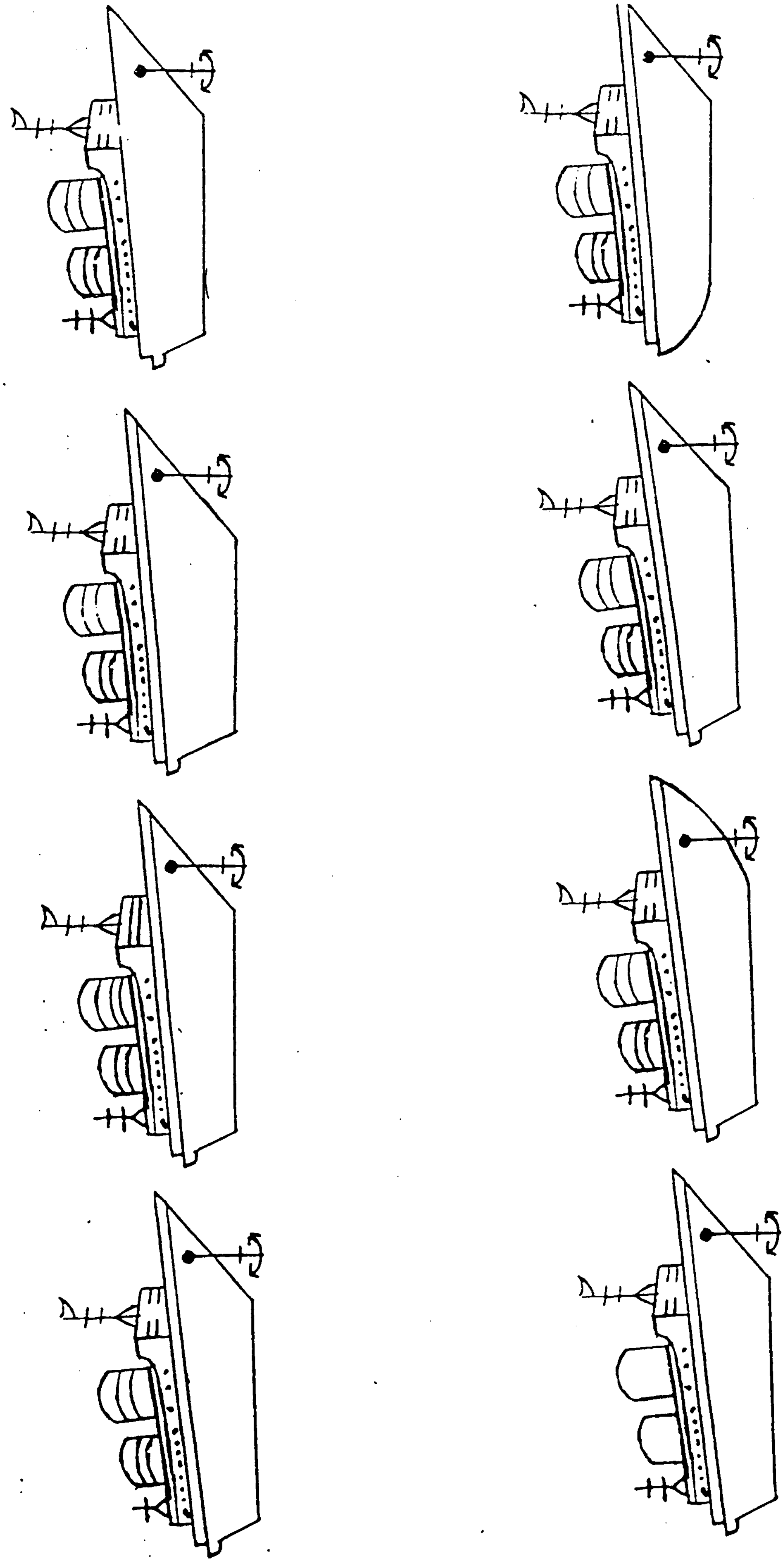


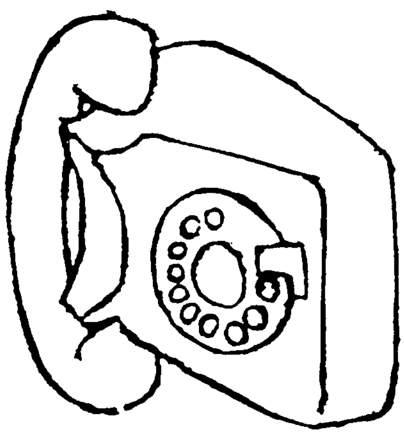


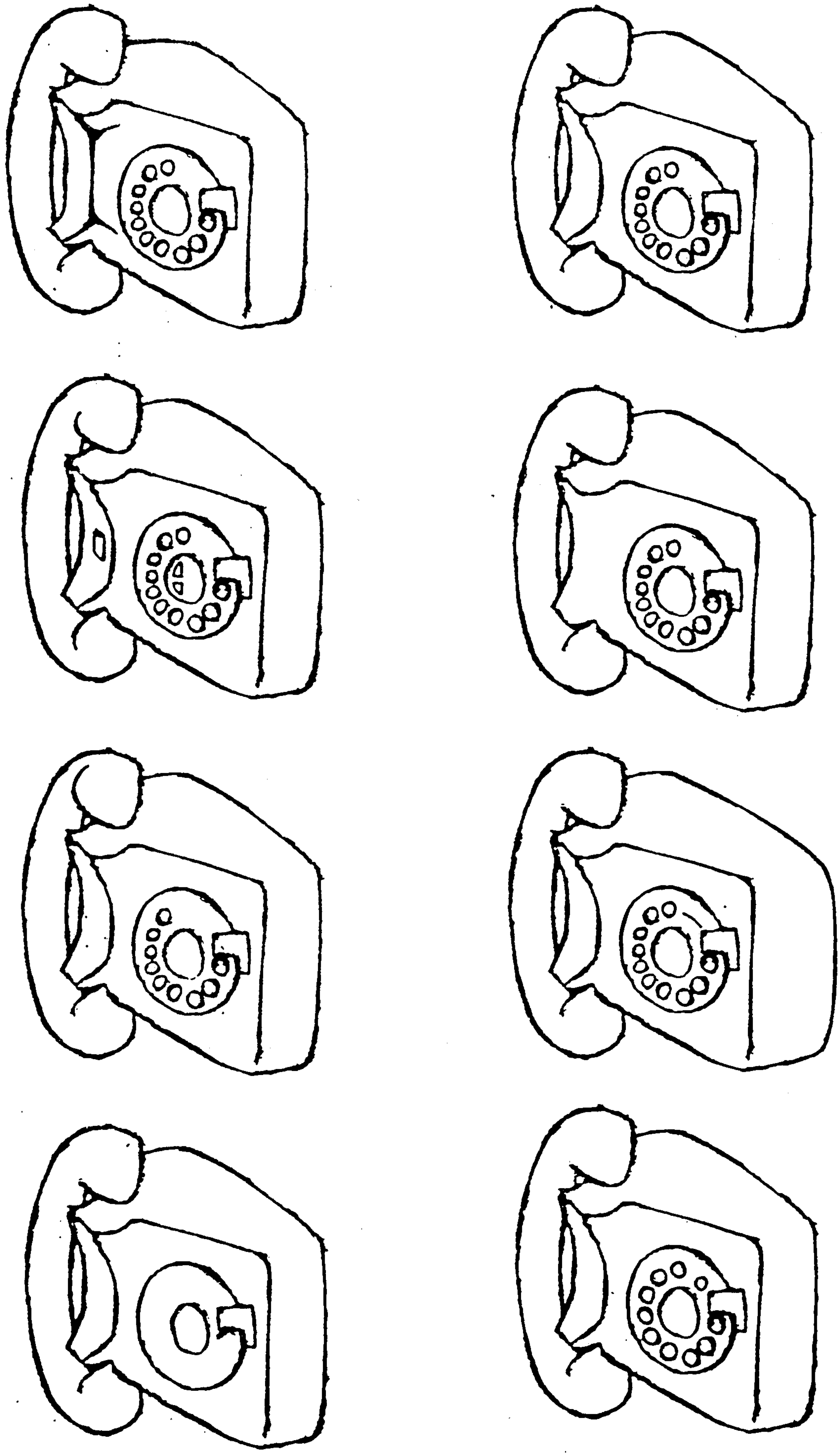


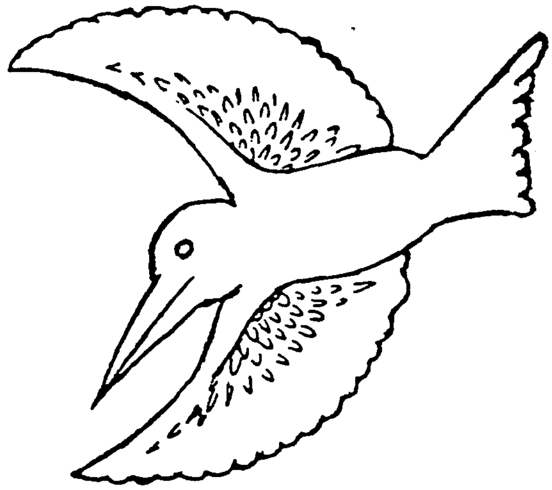









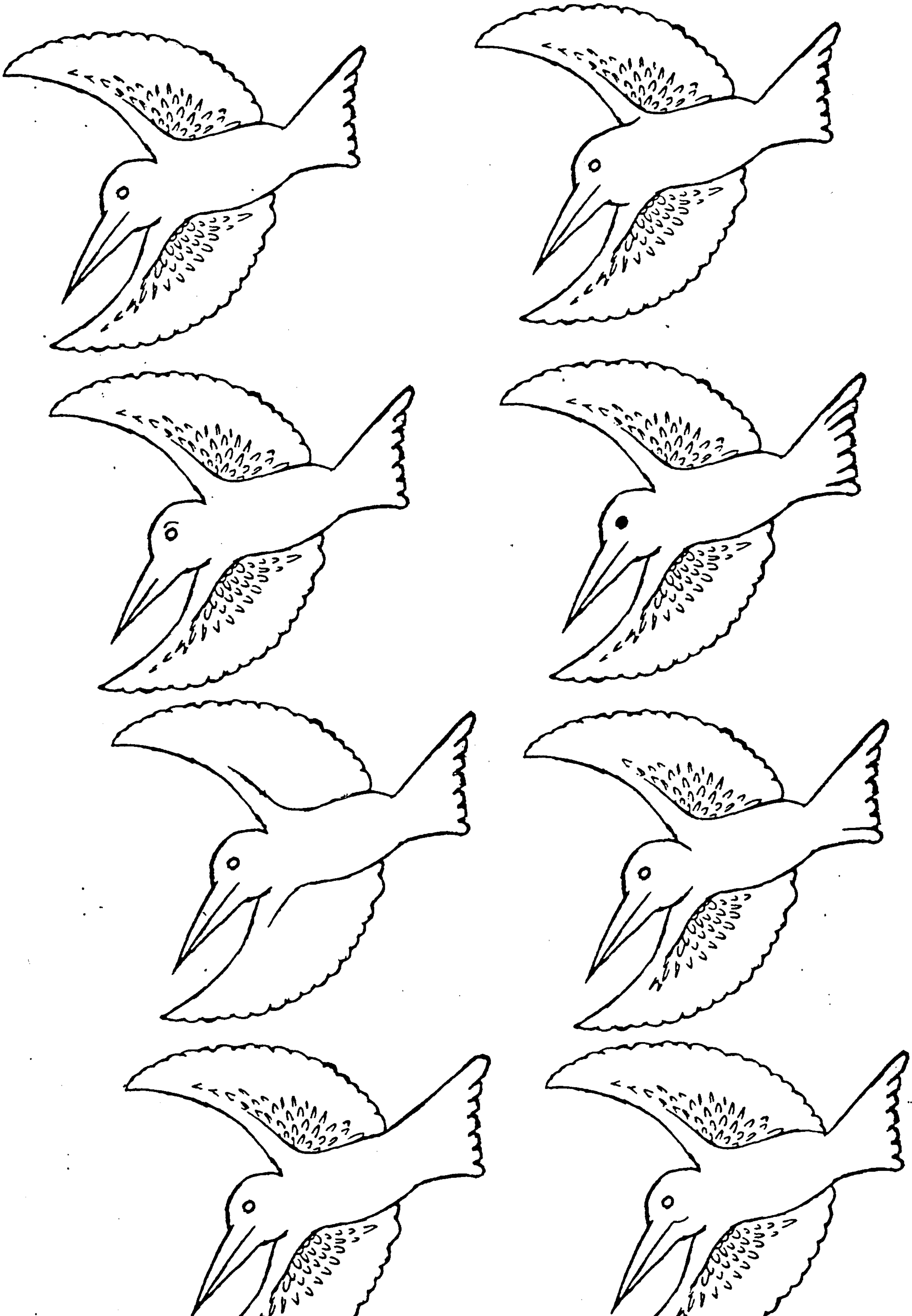


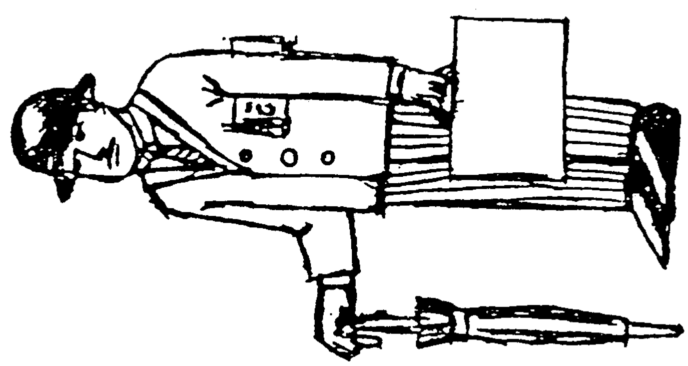


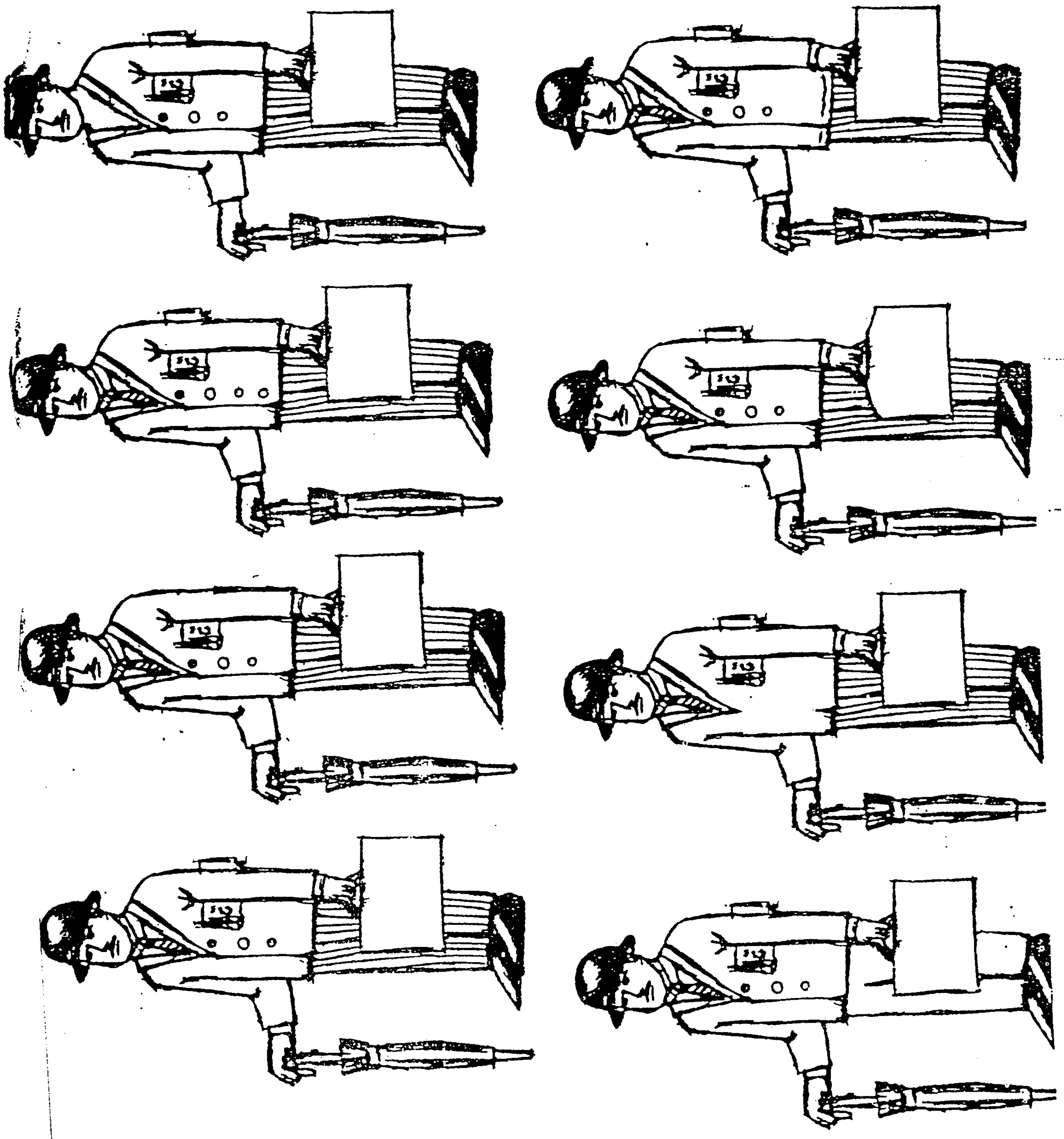




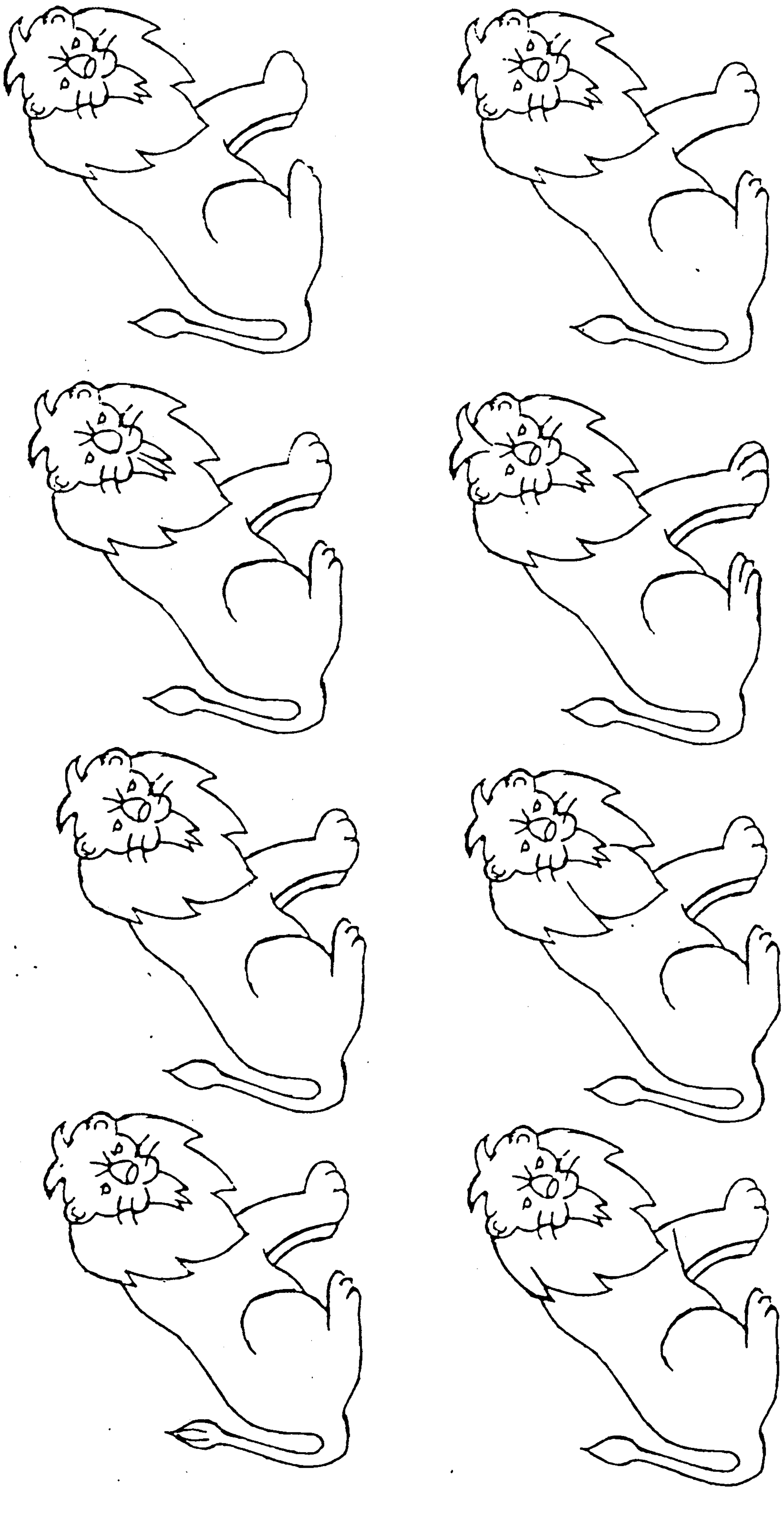


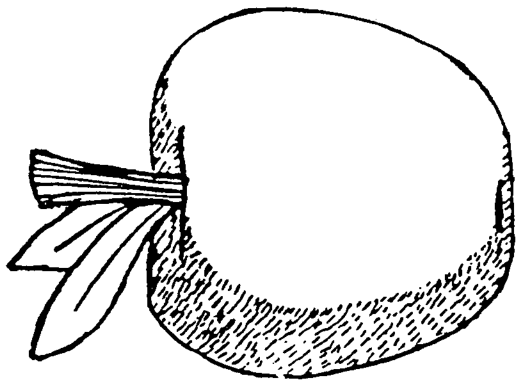


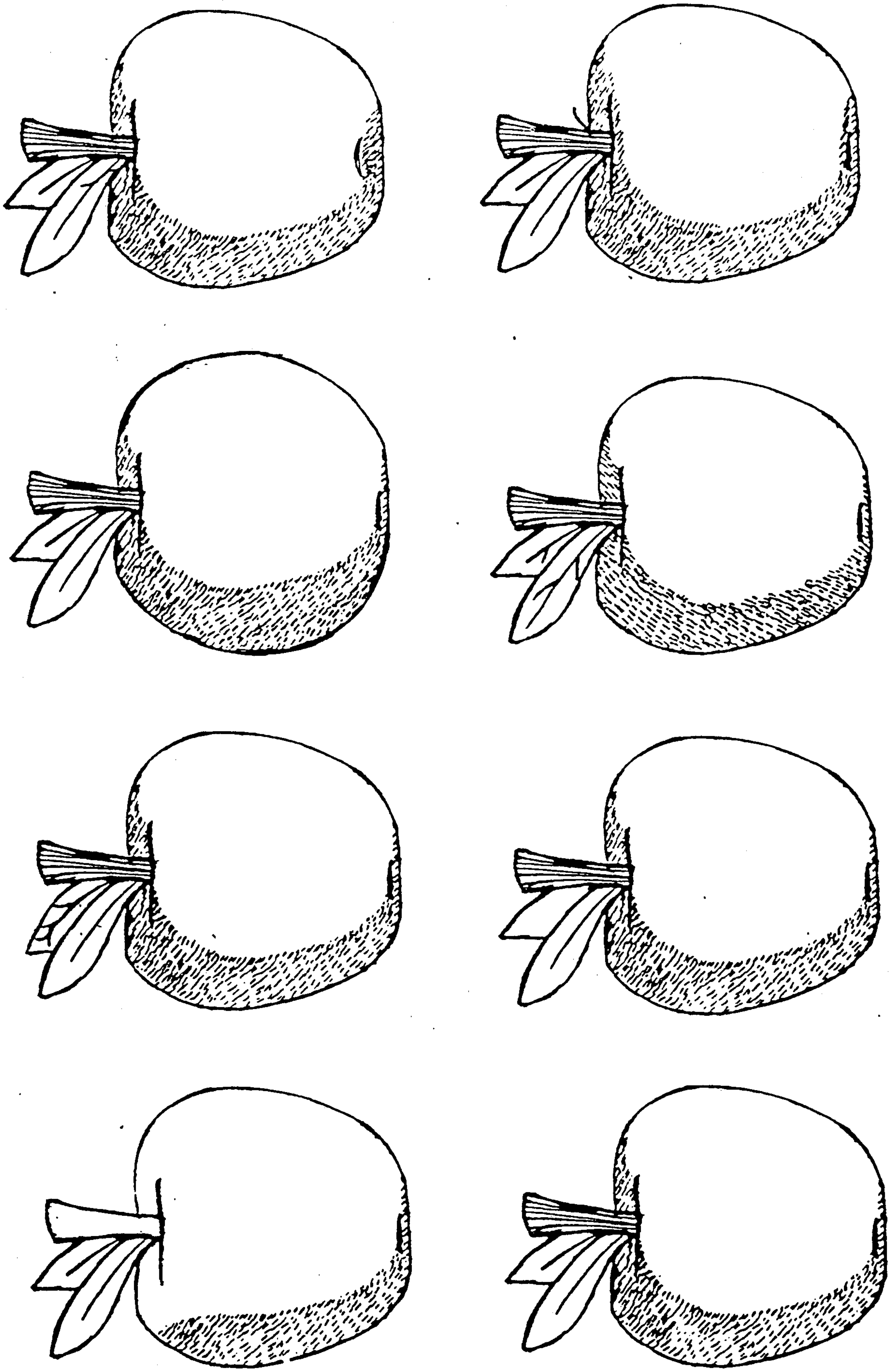


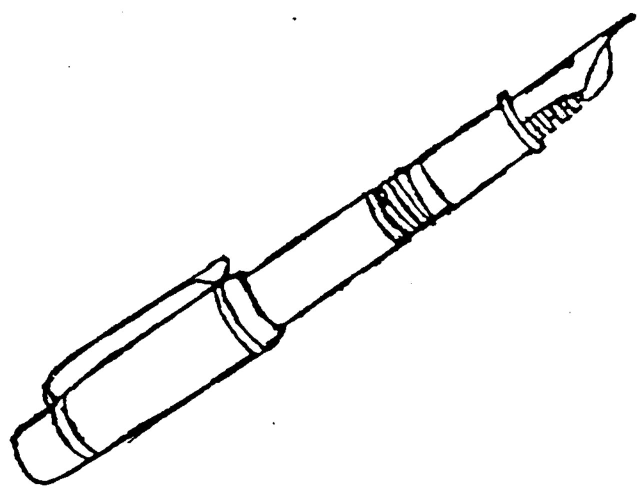


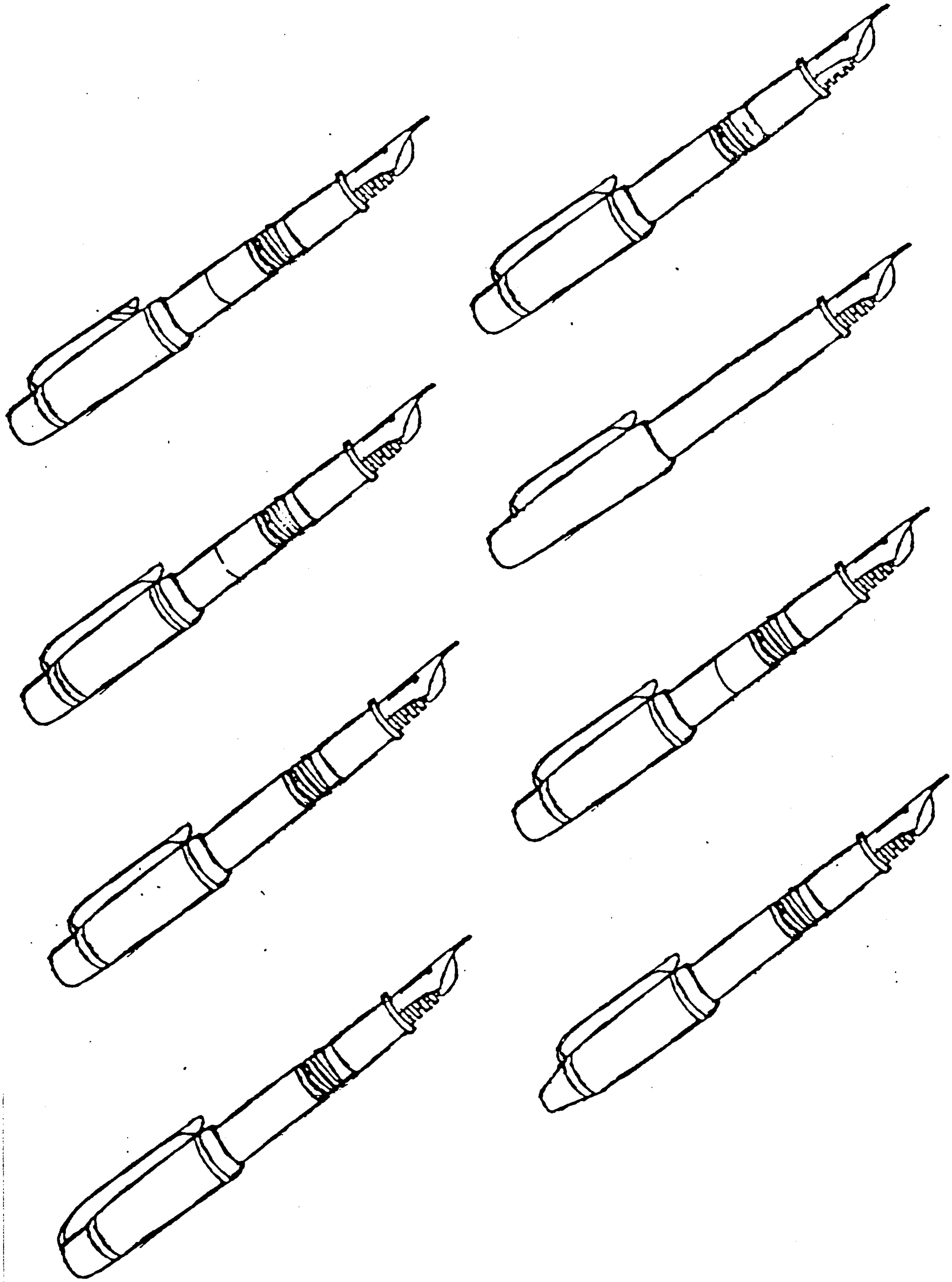


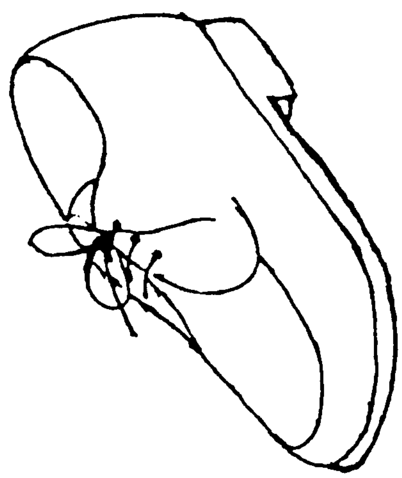


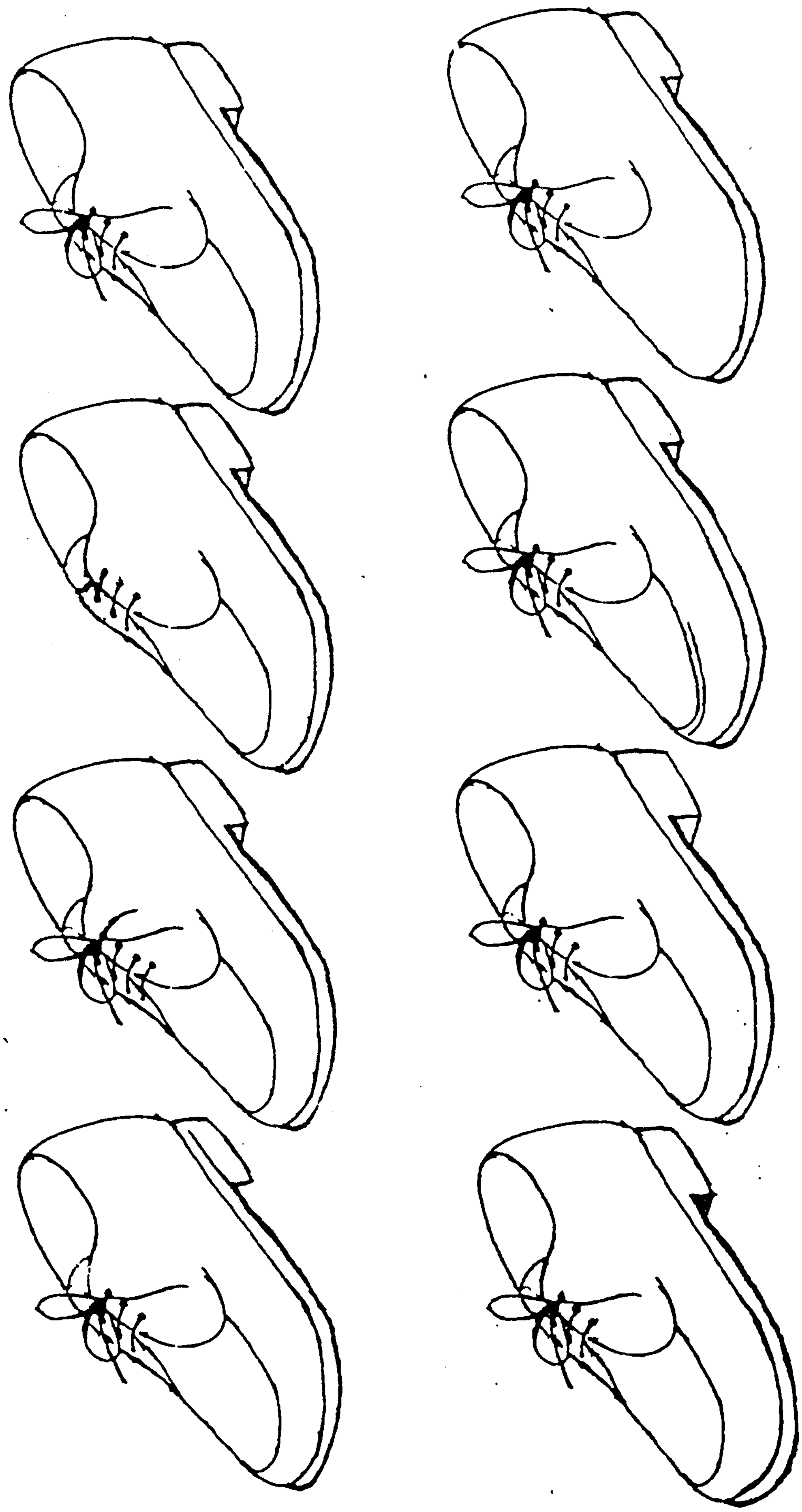


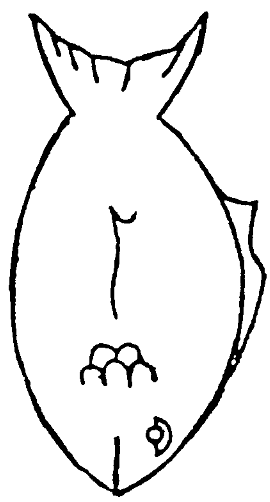


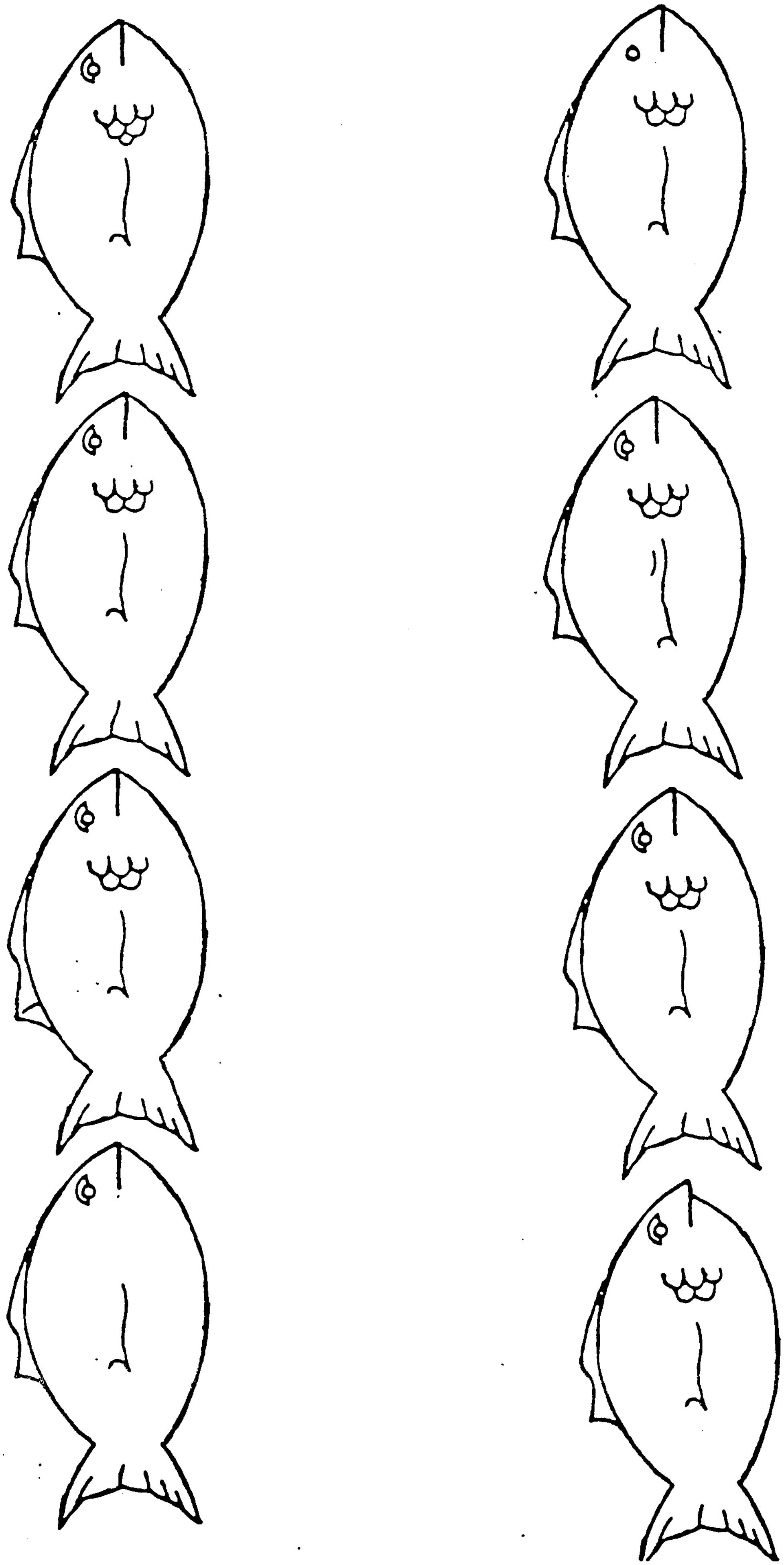


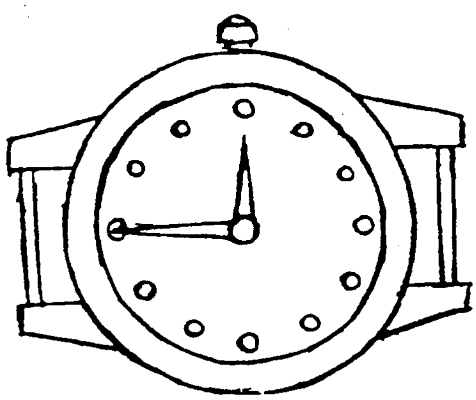


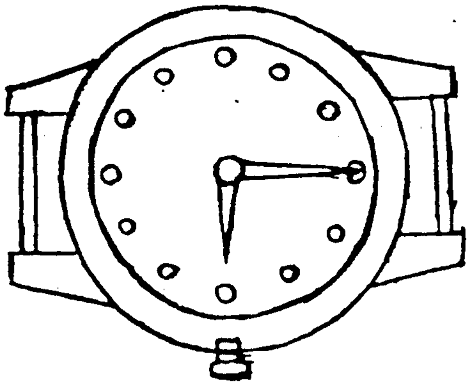
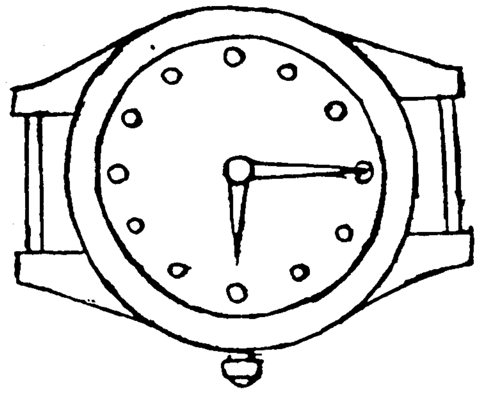
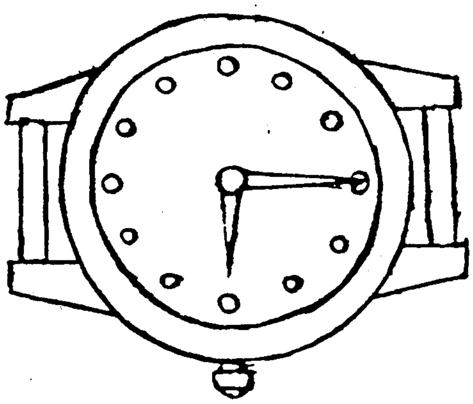
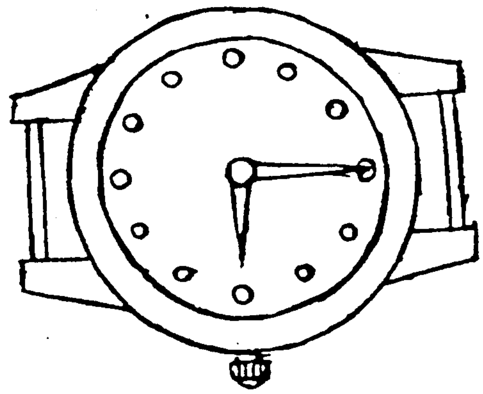
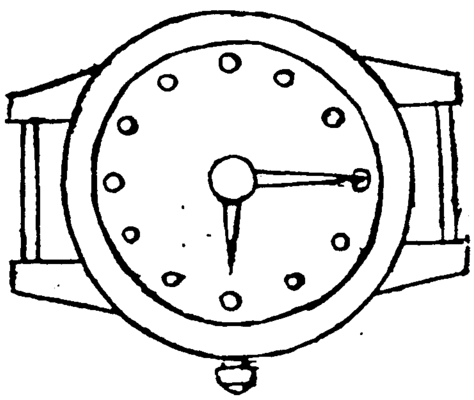
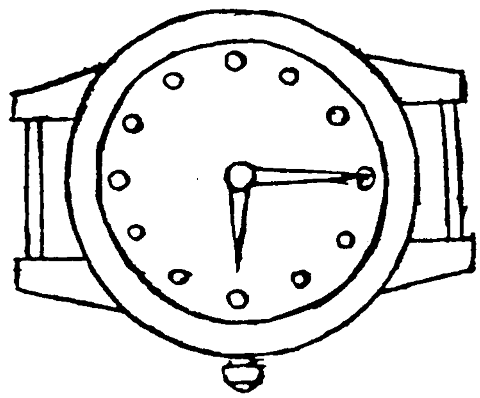
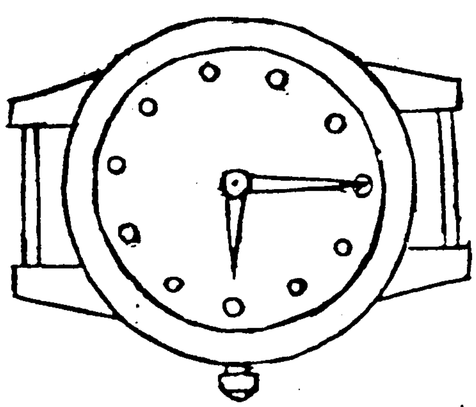
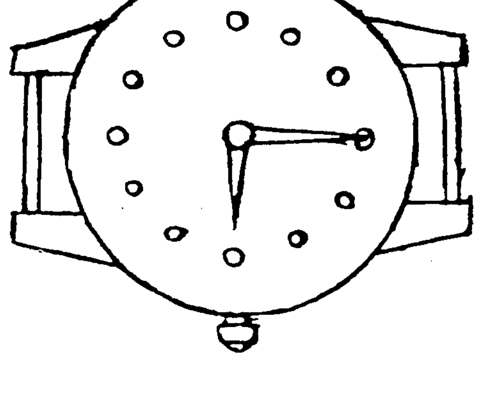


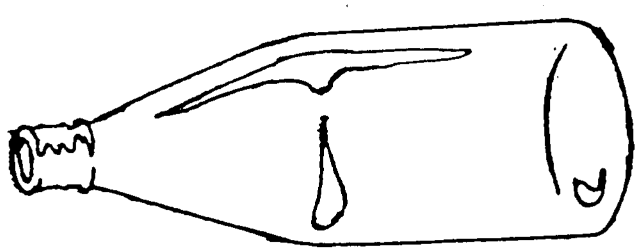


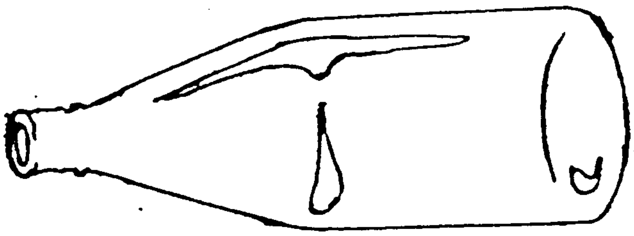
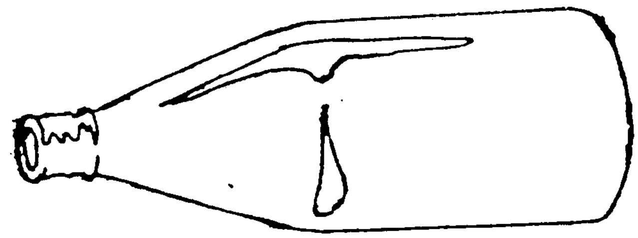
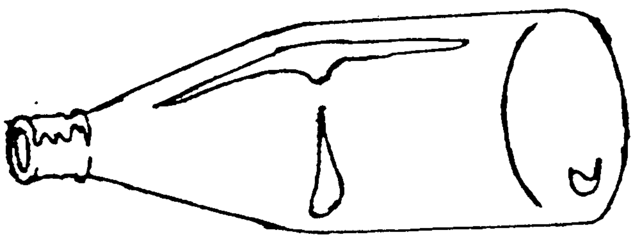
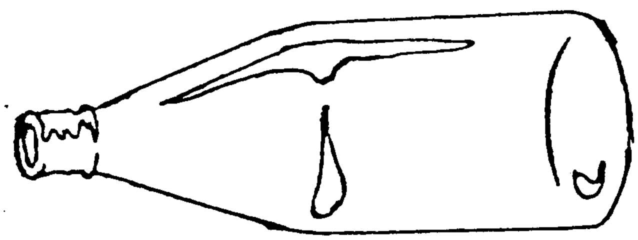
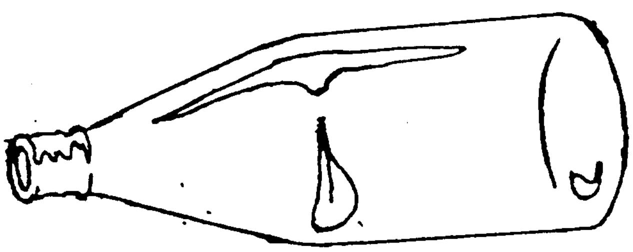
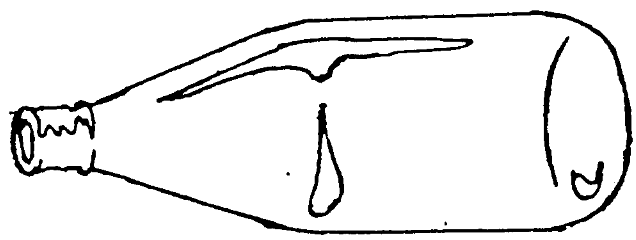
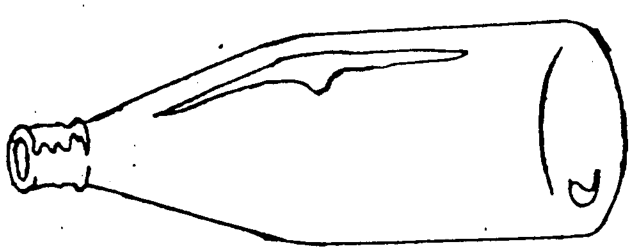
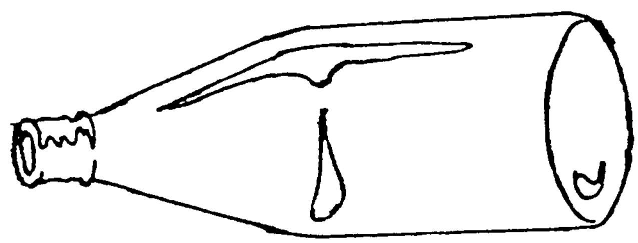


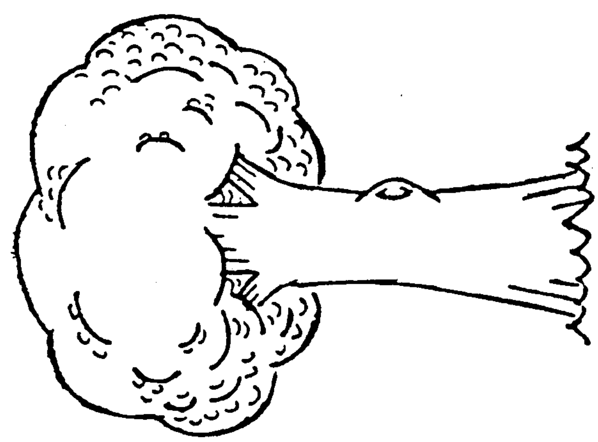


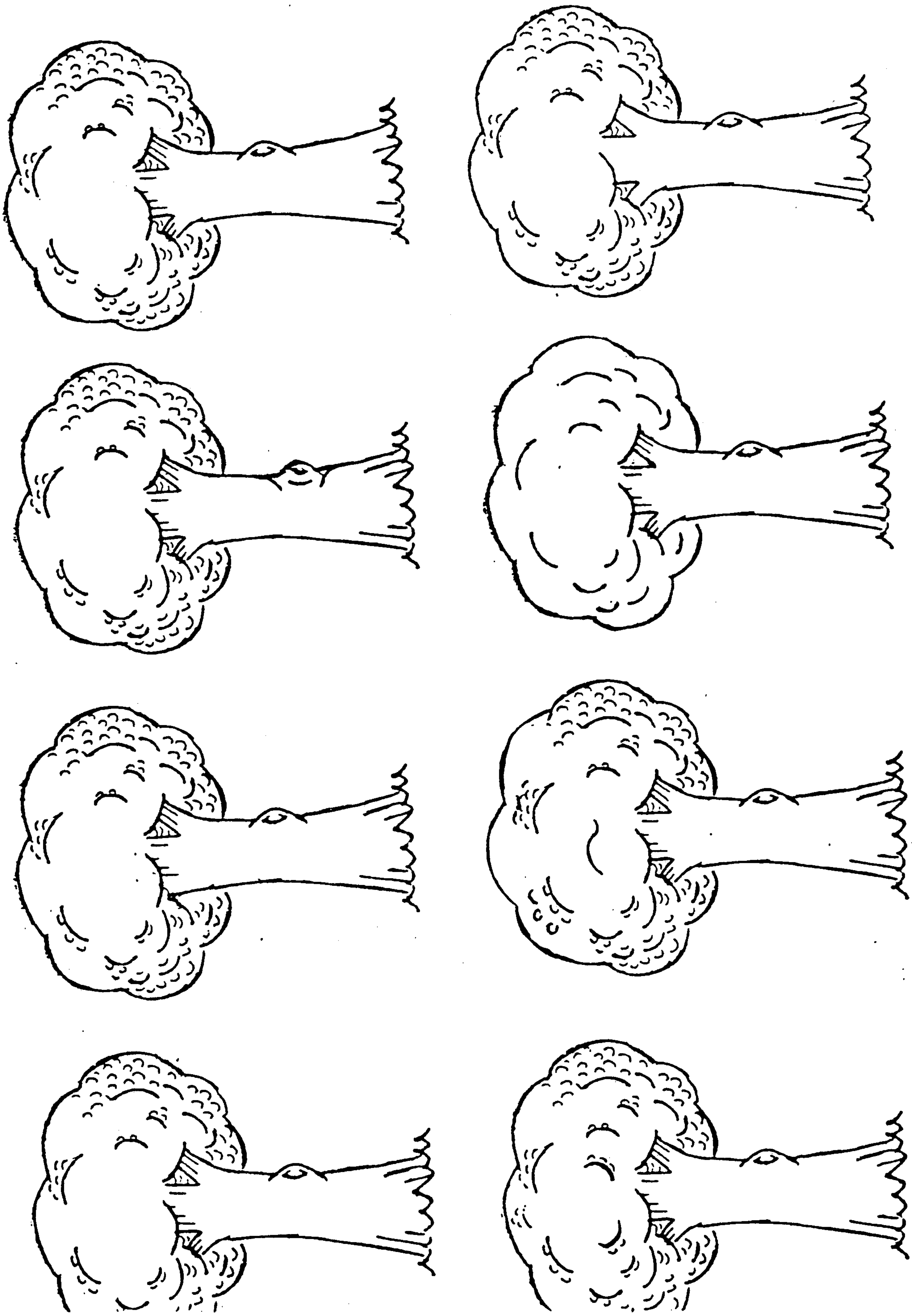


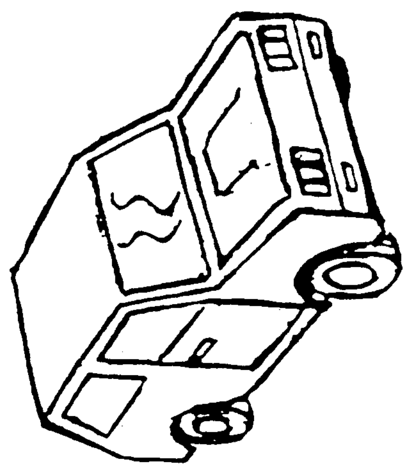









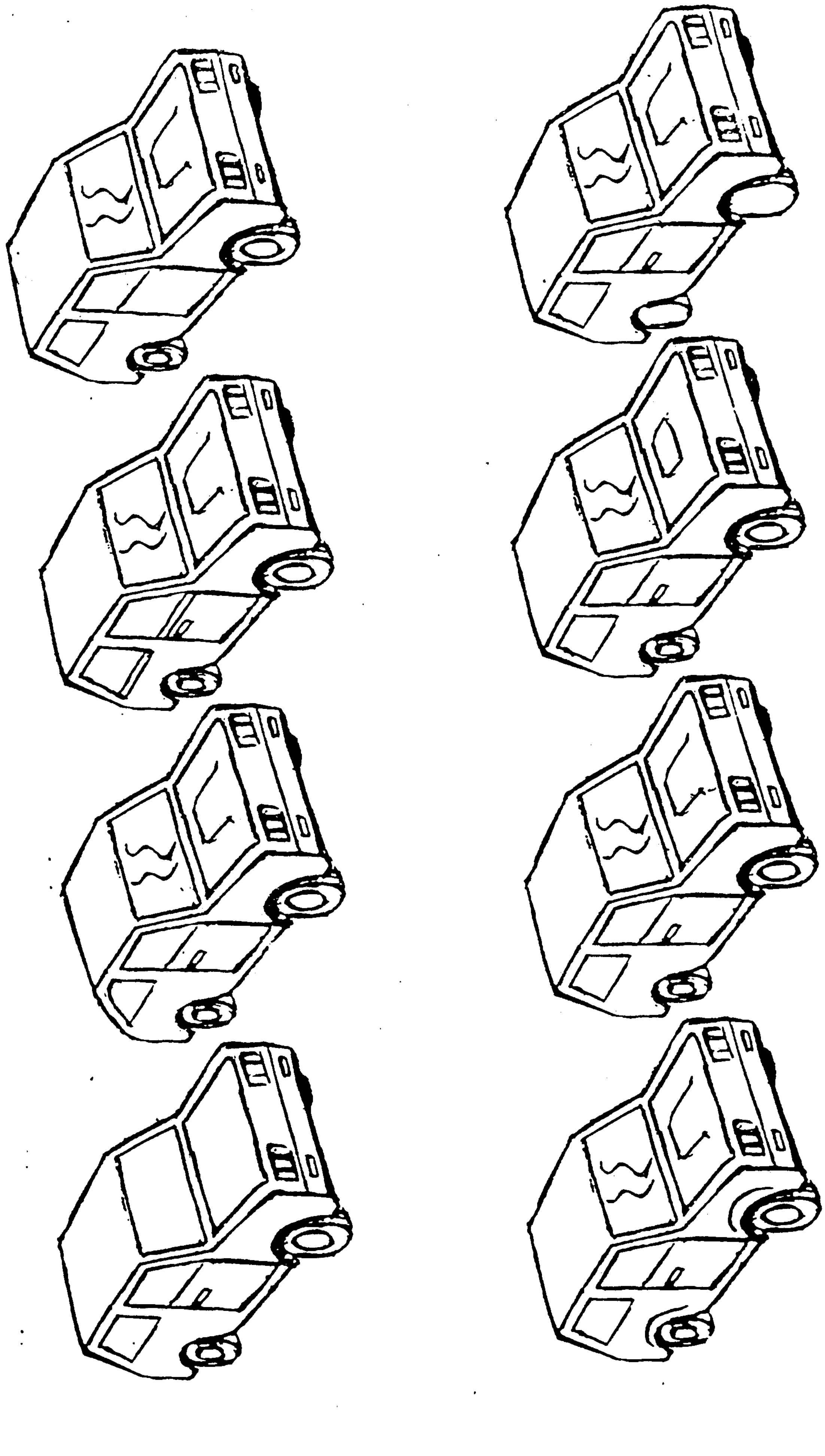


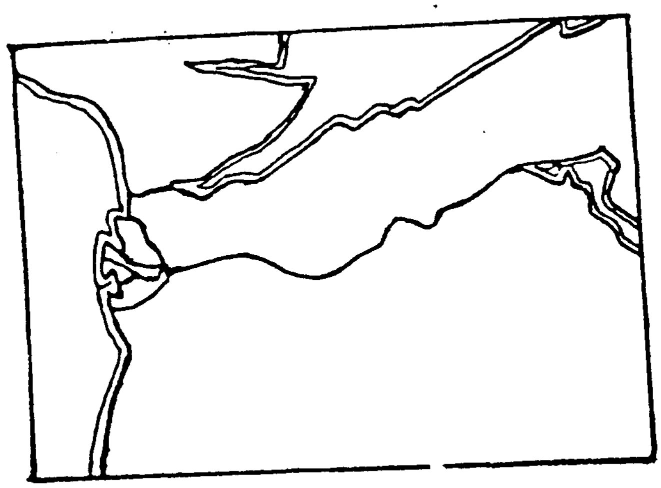









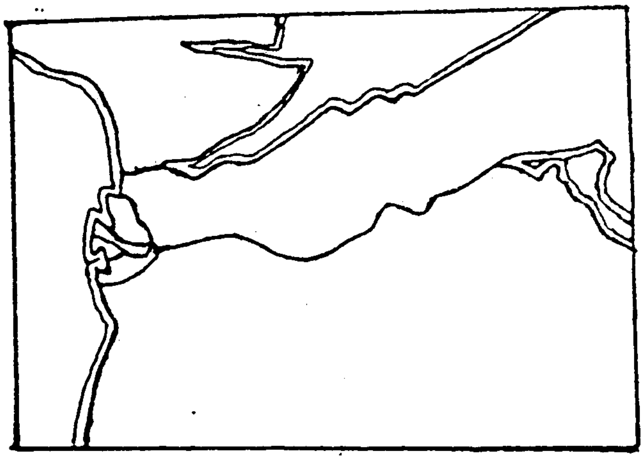
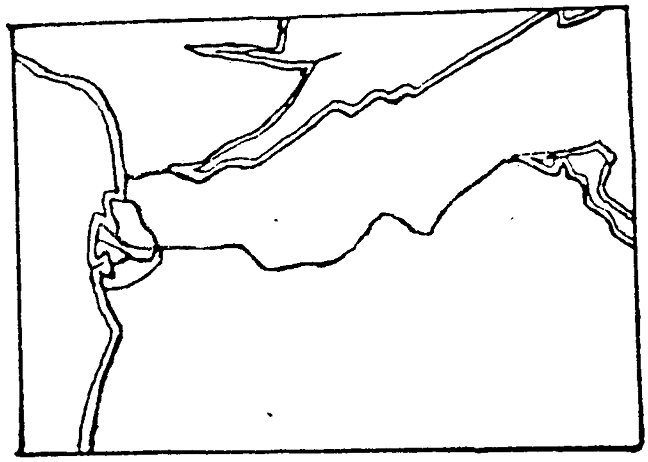
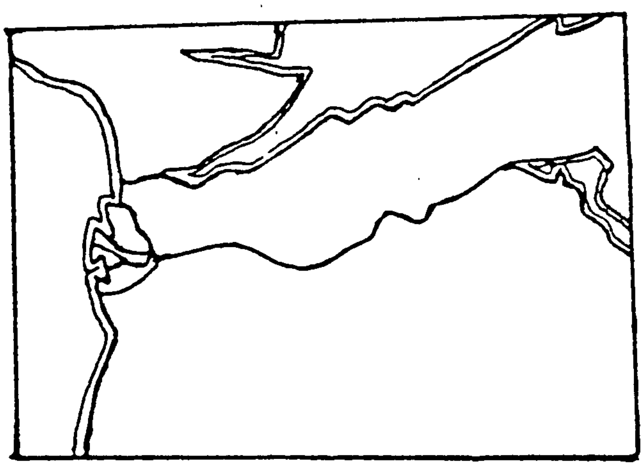
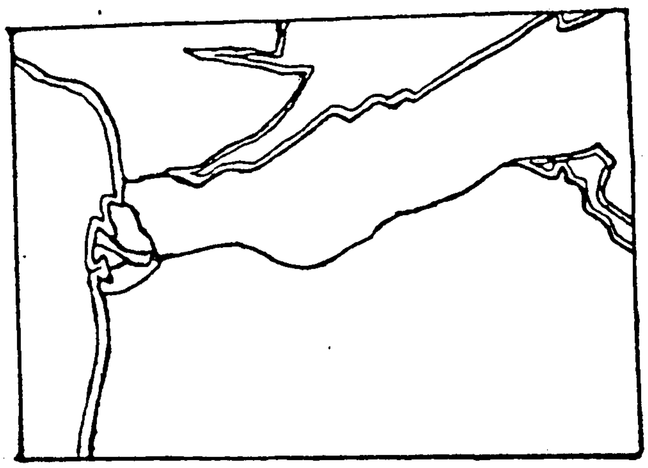
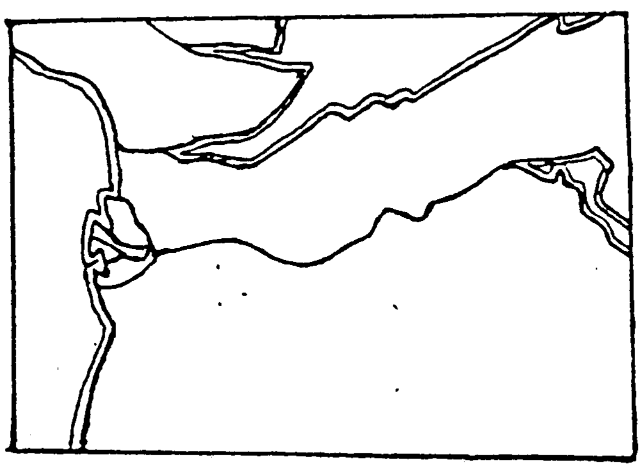
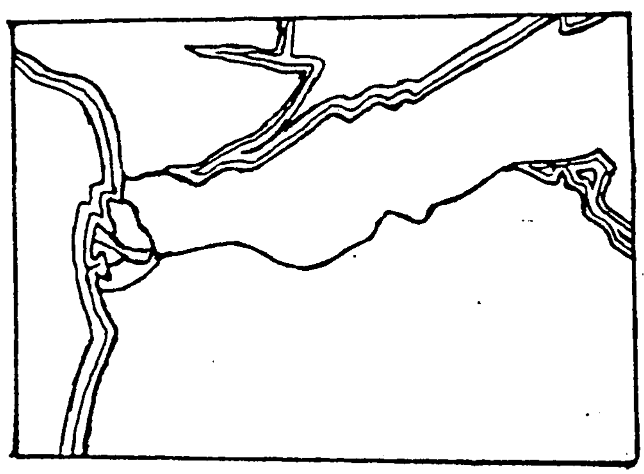
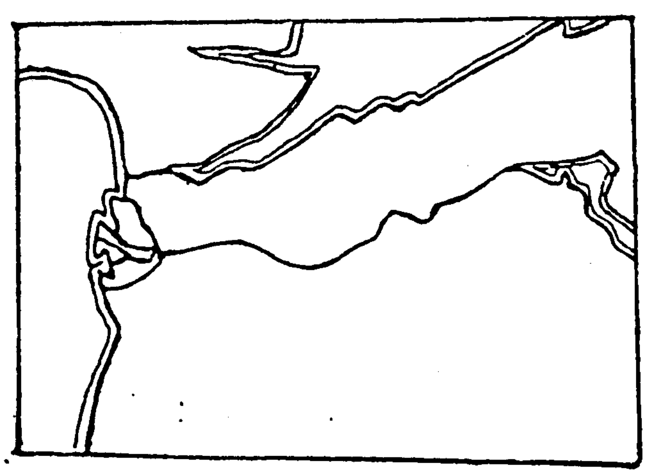
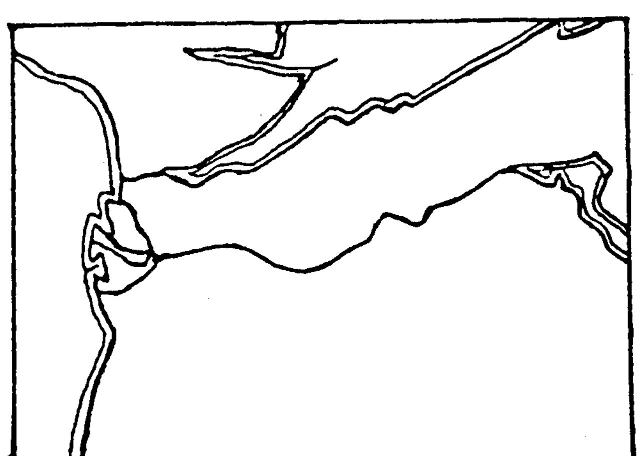


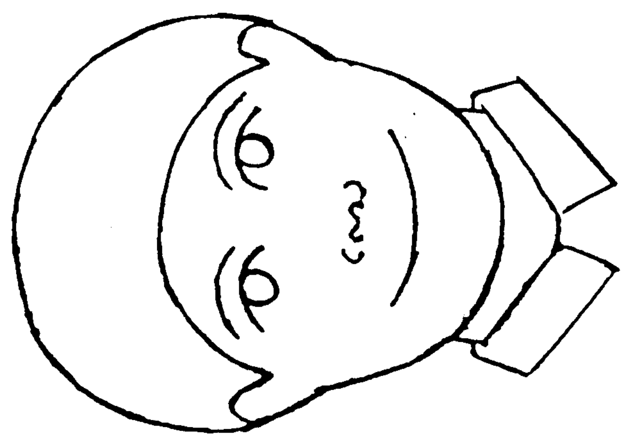


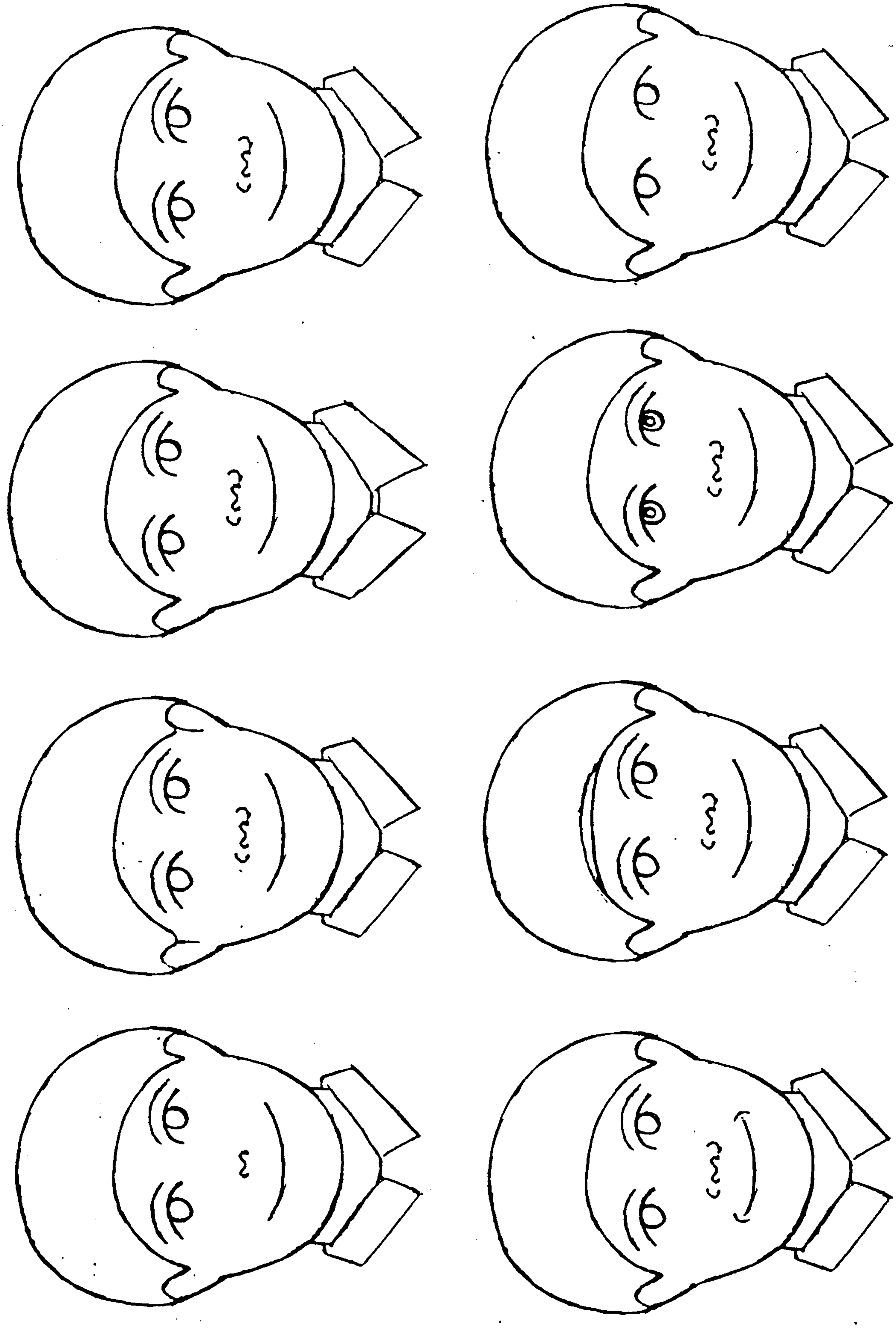


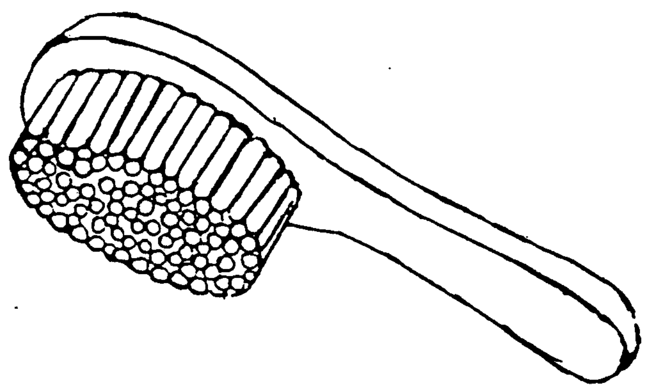


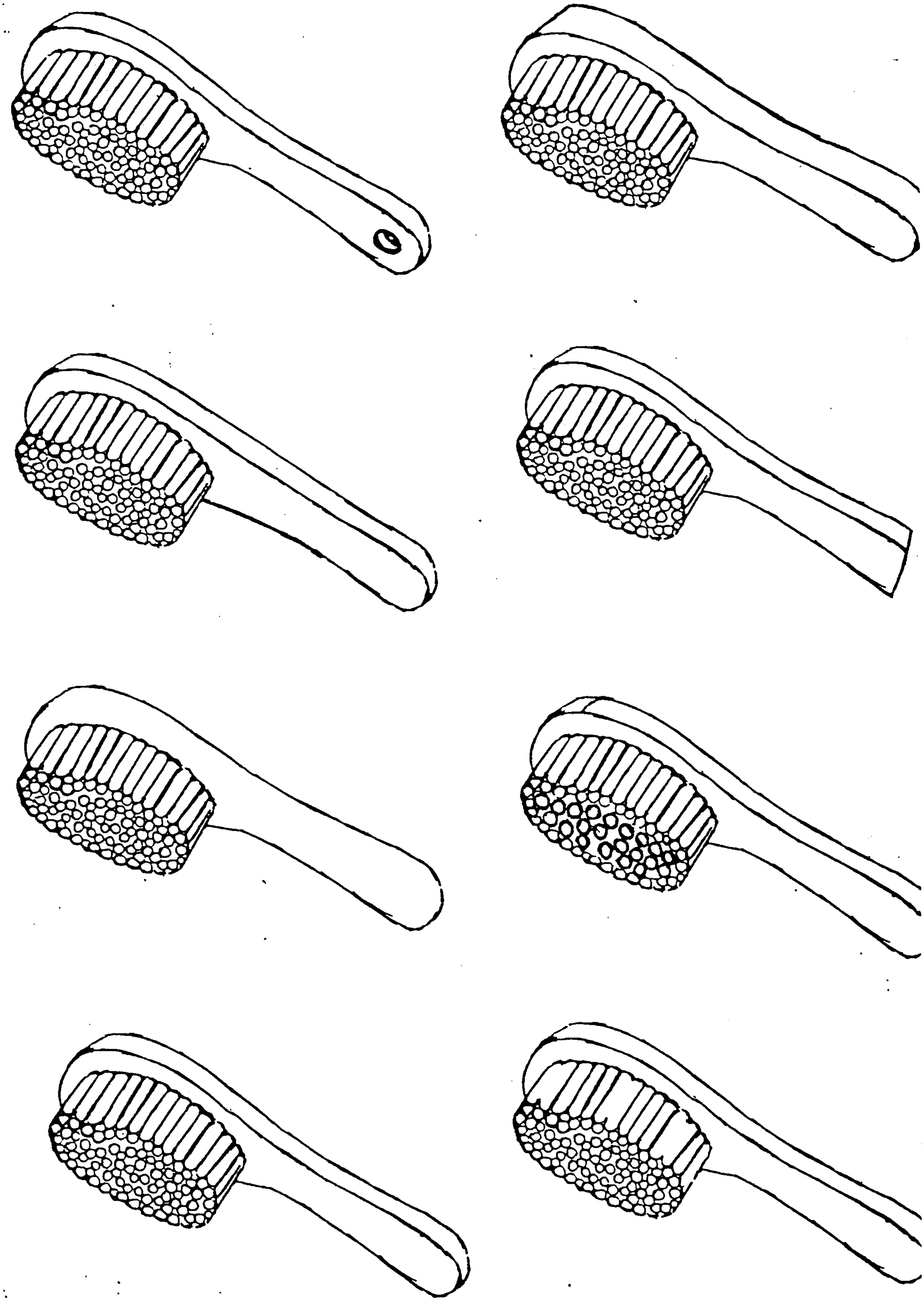


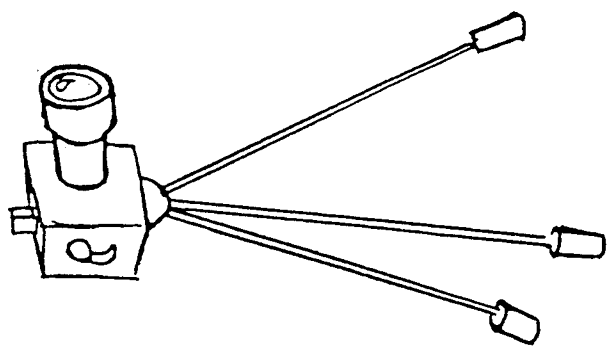









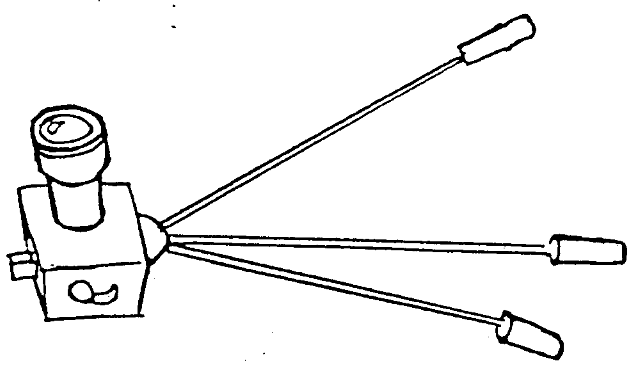
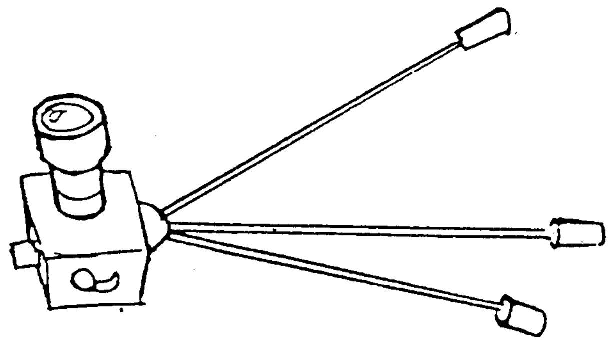
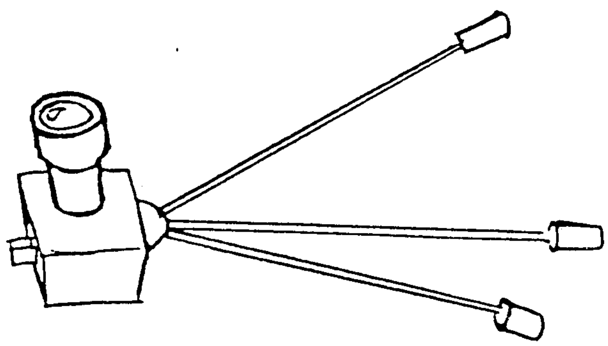
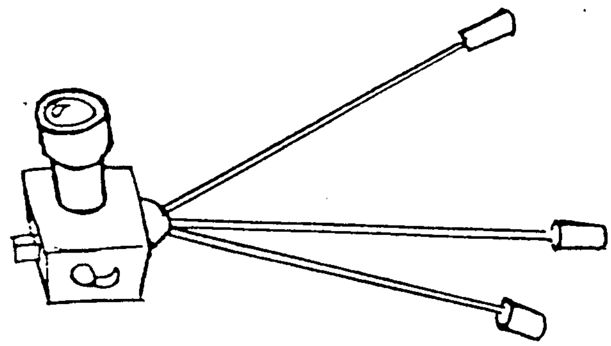
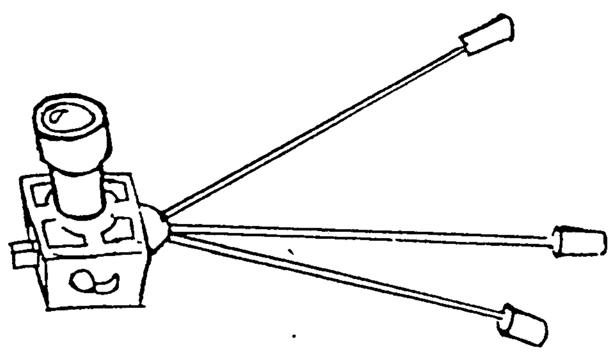
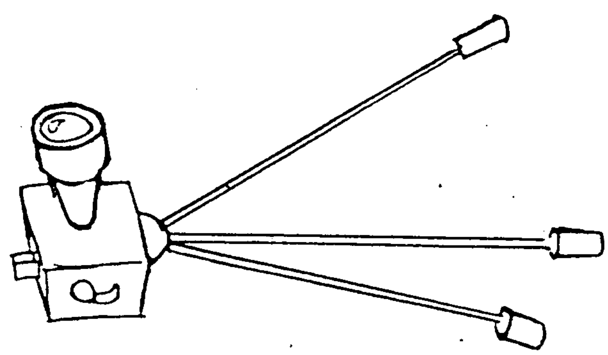
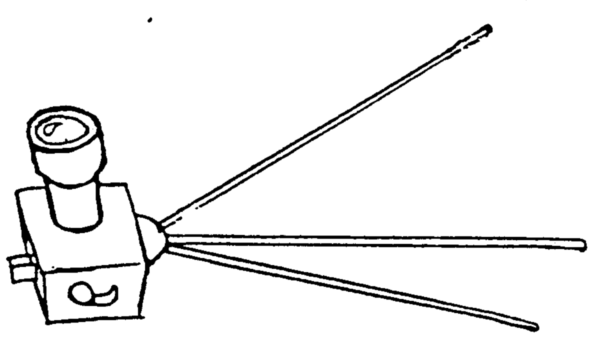
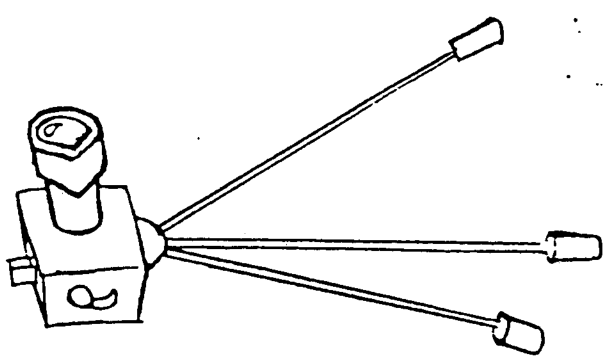


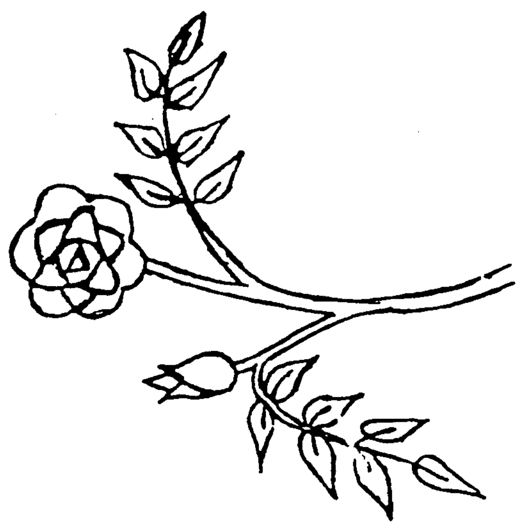




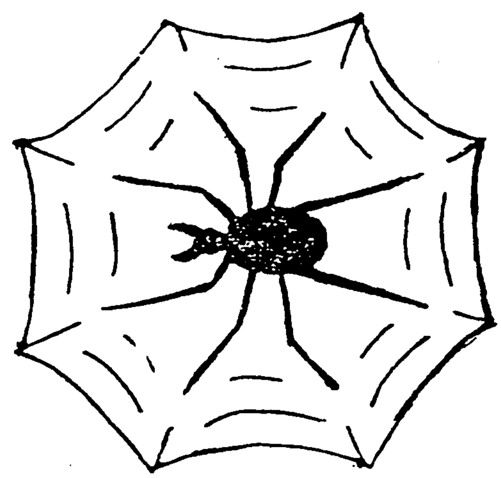


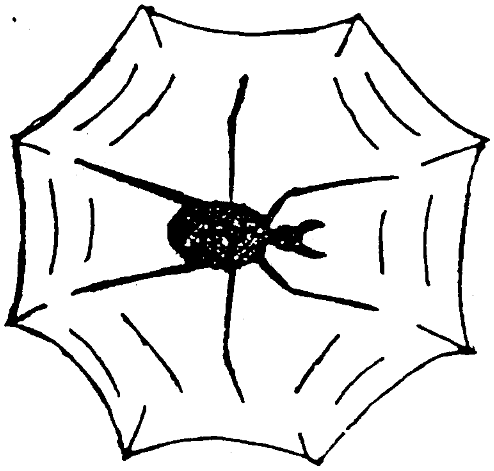
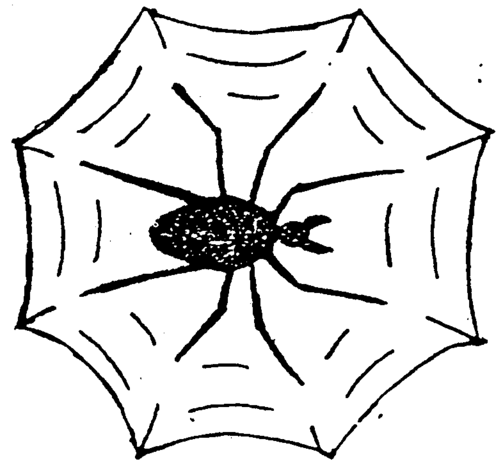
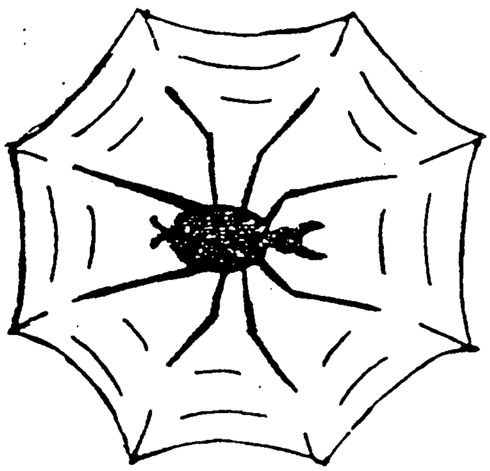
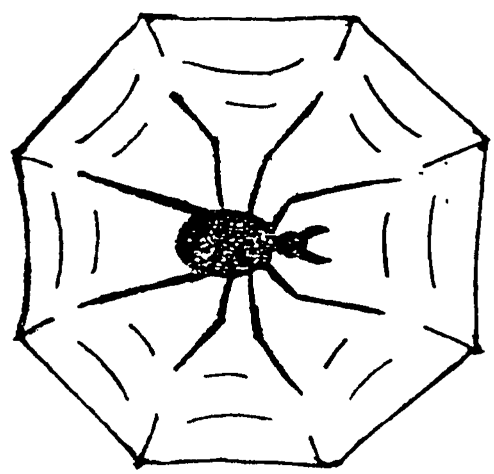
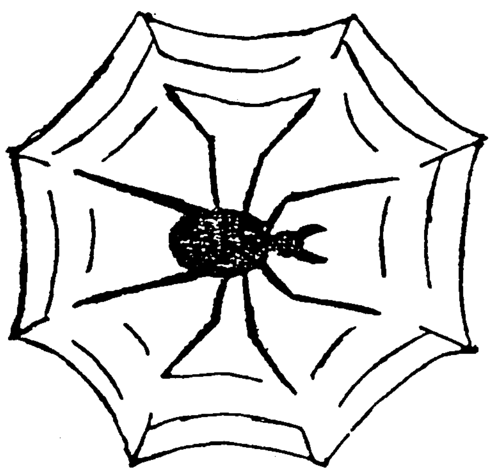
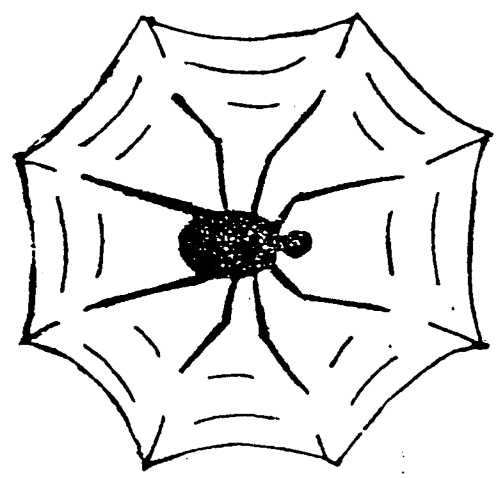
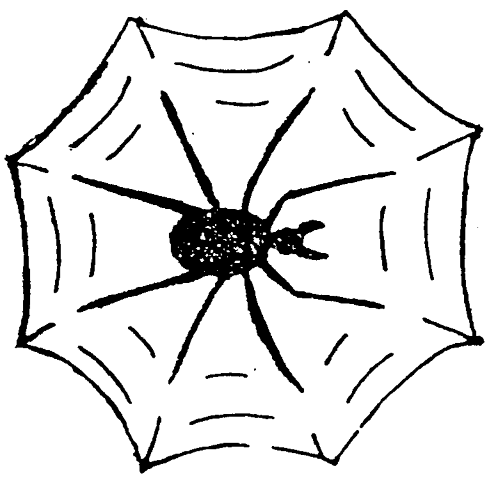
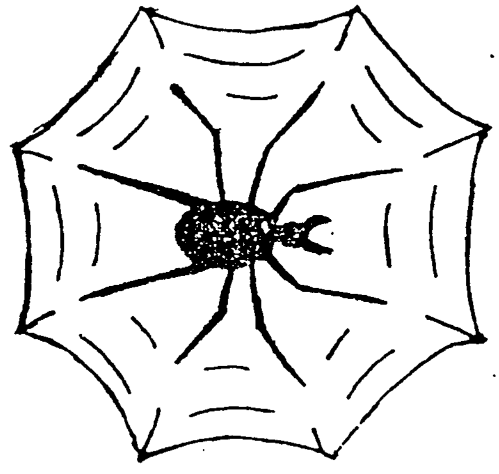


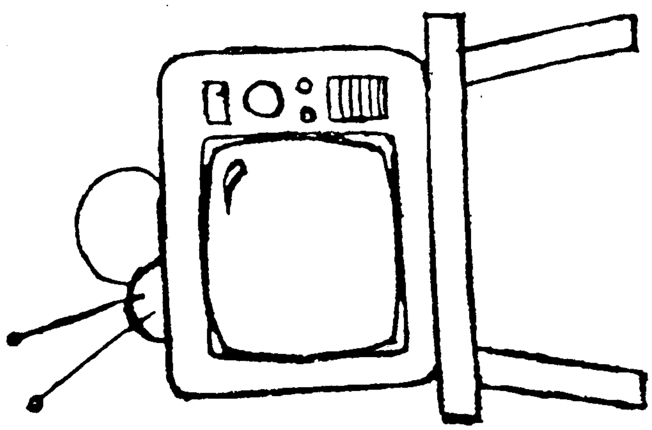









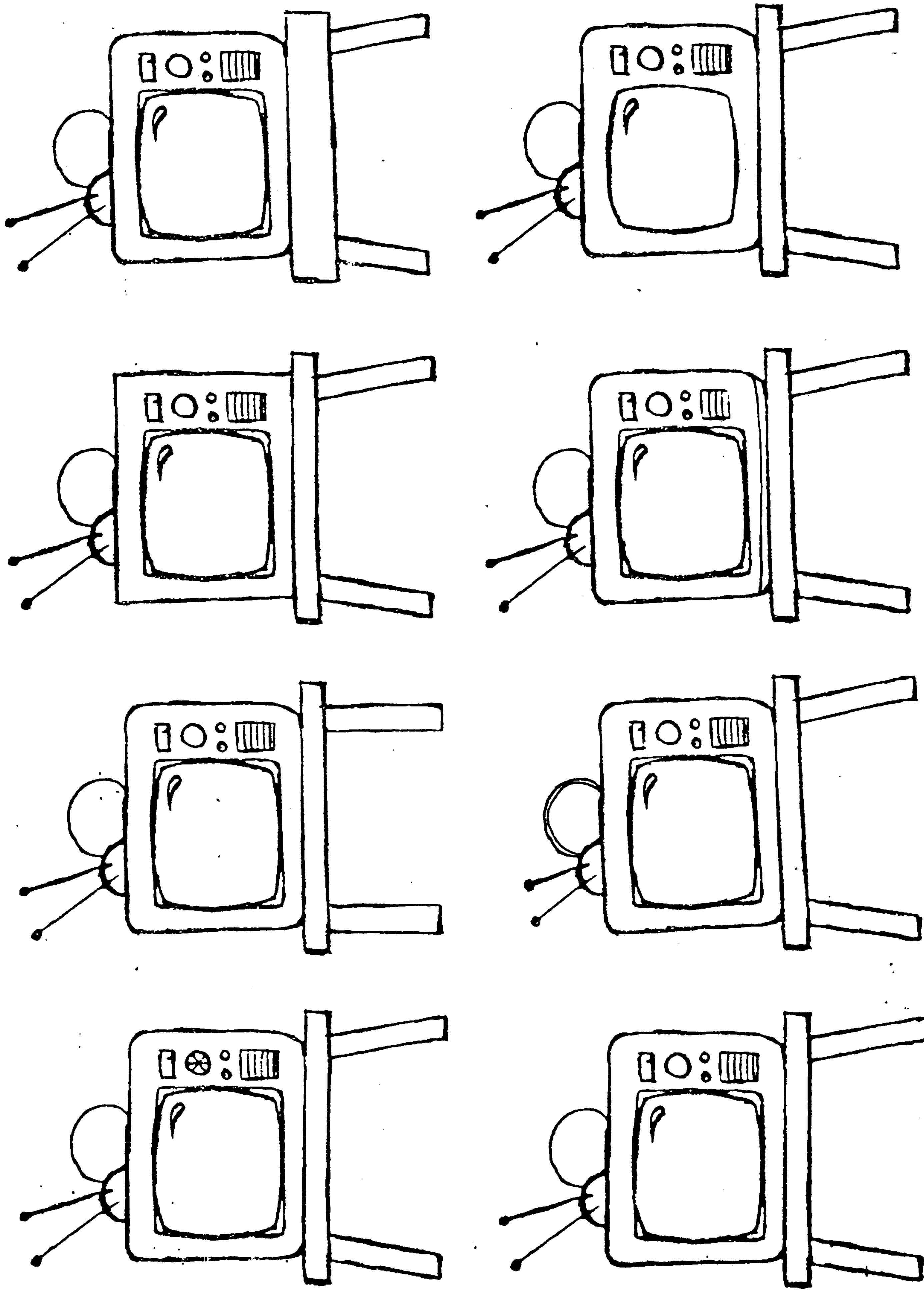










ملحق رقم (٢)

مقياس التصرف في المواقف التربوية

مقياس الاتجاهات التربوية للمعلمين

التصرف في المواقف التربوية

تأليف

د. أحمد زكي صالح د. رمزية الغريب د. محمد عماد الدين اسماعيل

١٩٦٥م

تعليمات

لنفرض أن لديك الوقت الكافي لمواجهة المواقف التالية ضع دائرة في ورقة الإجابة حول الحرف الذي يشير إلى التصرف الذي هو اقرب ما يمكن إلى سلوك في معالجة الموقف. اقرأ كل موقف من المواقف واختر التصرف الصحيح بالنسبة له ، ثم ضع دائرة حول الحرف المقابل لهذا التصرف في ورقة الإجابة . لا تكتب شيئا على كراسة الأسئلة بل ضع علامتك في ورقة الإجابة المعدة لذلك.

فضلا

لا تضع أي إشارة على كراسة الأسئلة

١ - إذا أتاك تلميذ يشكو تفضيل والده لأخيه عليه فإنك :

أ) – تلومه على الاعتراض على سلوك لوالد . ب)- تتصل بالوالد وتحاول حل المشكلة.

ج)- تتجاهل شكواه لأنها لا تهمك كمعلم. د)- تحاول تهدئة التلميذ وتبرير سلوك الوالد.

٢- لنفرض أنك مهتم بمساعدة تلاميذك على التكيف للمدرسة فإنك:

أ)- تلوم التلاميذ المشاغبين. ب)- تهتم بالعلاقات الاجتماعية السائدة في الفصل وتوجهها

ج)- تنتظر حتى تصادفك حالة عدم تكيف. د)- تنصحهم بالتعاون وتحمل المسئولية.

٣- إذا قال تلميذ نكتة في مناسبتها أضحكت التلاميذ فإنك:

أ)- تعاقب التلميذ على الإخلال بنظام الفصل.

ب)- تلوم التلاميذ الذين اشتركوا في الضحك.

ج)-تشترك معهم في تذوق النكتة إذا كانت في محلها. د)- تتجاهل النكتة وقائلها.

٤- تشاجر تلميذان شقيقان و شكى لك أحدهما من أخيه :

أ)- تتجاهل شكواه. ب)- تتصل بوالده مستفسرا عن صحة هذه للشكوى.

ج)- تدرس نوع العلاقة بين الأخوين والظروف المحيطة بهما لتصل إلى حل موفق.

د) تلوم المخطئ .

٥- كنت معلما لأحد الفصول التي كثرت شكوى المعلمين منها فإنك :

أ)- تلوم التلاميذ وتؤنبهم. ب)- لا تتدخل في الأمر ما دام التلاميذ يؤدون واجبهم.

ج)- تتدارس المشكلة مع المعلمين والتلاميذ للوصول إلى حل المشكلة.

د)- تترك المشكلة للزمن لحلها في الوقت المناسب.

٦- إذا لاحظت أن أحد التلاميذ منطويا على نفسه فإنك:

أ)- لا تتدخل في شؤونه حتى لا ينفر منك.

ب)- تراقبه عن كثب لتدرس أسباب انطوائه وتوجهه إلى الاندماج في مجتمع أفضل.

ج)- تلومه على انطوائه وتنتقد تصرفاته . د)- تكتفي بتأنيب التلميذ.

٧-إذا صادفت تلميذين من تلاميذك يقتتلان في الشارع فإنك:

أ)- تبعدهما عن بعضهما وتمضي في طريقك. ب)- تصلح بينهما.

ج)- تلومهما وتعاقبهما أمام زملائهما في الفصل. د)- لا يهمك أمرهما.

٨-إذا ضايقك شيء خارج الفصل فإنك:

أ)- لا تجعل هذه المضايقة تؤثر على معاملتك للتلاميذ.

ب)- تتأثر معاملتك لتلاميذك دون أن تشعر.

ج)-تستبعد المضايقة تماما بمجرد دخولك الفصل. د)- تكون سريع الغضب قليل الصبر.

٩- إذا علمت أن أحد زملائك غضب على أحد تلاميذك النابغين فإنك:

أ)- تحاول مساعدة التلميذ على إصلاح ما بينه وبين معلمه.

ب)- تحاول أن تتدارس مع زميلك سلوك الطالب الذي أدى إلى غضبه.

ج) لا تتدخل حتى لا تغضب زميلك . د)- تكتفي بتأنيب التلميذ.

١٠- إذا علمت بموت والد أحد تلميذك فأنك :

أ)- ترسل له خطاب تعزية. ب)- تذهب إليه في بيته لمواساته.

ج) لا تفعل شيئا في هذا الموقف حتى يعود إلى المدرسة د) تكتفي بالأسف لهذا المصاب.

١١- إذا دخل المشرف على معلم حجرة الدراسة فإن على المعلم أن:

أ)- يستعين بالمشرف في حل بعض مشكلاته.

ب)-يبين له إن بعض التلاميذ يظهرون بمظهر سيئ أمام الغرباء.

ج) يفعل ما يستطيعه دون تعليق. د) يسأل المشرف أن يحل محله في الفصل.

١٢- إذا شغلك والد تلميذ في الفصل بالتافه من أمر ابنه فإنك:

أ)- تعطي التلميذ اهتماما خاصا ب) تحاول أن تفهم والد التلميذ بأنه يضيع وقته ووقتك.

ج)- تتجنب إعطاء التلميذ درجات ضعيفة.

د)- تتجاهل الأمر وتسير في تنفيذ منهجك العادي.

١٣- إذا كان لديك تلميذ خجول يرتبك كثيرا حين يحاول الاجابة على الأسئلة فإنك :

أ)- تشجع التلميذ كلما حاول الاجابة . ب)- تجعل التلميذ يقف أمام بقية الفصل لكي يجيب

ج)- تبقي التلميذ بعد انصراف المدرسة وتسمح له بالاجابة منفردا.

د)- تسمح لتلميذ بالبقاء جلوسا في المقعد وهو يجيب .

١٤- إذا حدثت مشاكل بينك وبين مدير المدرسة فإنك:

أ) توضح الأمر لأولياء أمور التلاميذ وللمعلمين للاحتماء.

ب)- تناقش الأمر مع مدير المدرسة.

ج) تستعين بنصيحة زملائك المدرسين. د)- تبعث بشكواك للمنطقة التعليمية.

١٥- إذا اعترض أحد الاباء على درجة حصل عليها ابنه فإن عليك أن :

أ)- تبحث عما إذا كان التلميذ يشعر بظلم . ب)- ترجع الأمر للمدير.

ج)- تري الأب سجل التلميذ. د)- تعطي التلميذ امتحانا خاصا.

١٦- إذا أخبرك أحد زملائك أن تلميذا سابقا لك لايعرف شيئا مما درسته له فإن عليك:

أ)- ان تقول له أن التلميذ كان لا بأس به حين كان معك.

ب)- أن تتأسف وتقول له إنك كنت ترجو إن تعلمه شيئا .

ج)- أن ترسل في طلب التلميذ وتعطيه بضعة دروس خصوصية.

د)- أن تناقش مع المعلم فيما يتعلق بحاجات التلميذ الخاصة .

١٧- إذا وجد تلميذ خجول يحب إن يبقى دائما على هامش الحياة الاجتماعية المدرسية فإنك.

أ)- تسمح له بأداء بعض الأعمال الإضافية في الفصل ما دام لا يميل للعب.

ب)- تستدرجه إلى الاشتراك في العاب التلاميذ .

ج)- تناقش الأمر مع والديه. د)- تدعه وشأنه فإنه سيتعلم إن عاجلا أو آجلا.

١٨- طلبت منك مجموعة من ستة تلاميذ في فصلك ان تخرج معهم في رحلة في وقت كنت فيه مشغولا فإن الأفضل ان :

أ)- تقول لهم إنك مشغولا جدا لا تستطيع الذهاب.

ب)- تقول لهم لا إنهم سيستمتعون أكثر بالرحلة بدونك.

ج)- تقترح اسم شخص يحب ان يصاحبهم. د)تتفق معهم على أن تصحبهم في مرة أخرى.

١٩-أهداك مجموعة من التلاميذ صندوقا وقالوا أن به حلوى ولكنك وجدت به رملا في هـــذه الحالة أفضل لك :

أ)- تقول لتلاميذ الفصل رأيك في النكته السخيفة.

ب) - لا تقول شيئا ولكن تدعهم يشعرون بأنك غير راض عنهم.

ج)-تعتبر المسألة نكتة وتدعها تمر. د)- تحاول أن ترد عليهم بالمثل.

٢٠- إذا ضبطت تلميذا يغش لأول مرة فإنك :

أ)- تمنعه من الانتقال إلى فرقة أعلى. ب)- تؤنبه أمام تلاميذ الفصل.

ج)- ترسله إلى المدير. د)- تكلمه بعد انصراف التلاميذ.

٢١- إذا جاء أحد التلاميذ إلى المدرسة قذر اليدين فإنك :

أ)- تبين له خطر الإصابة بالأمراض من الأيدي القذرة.

ب)- تمنعه من حضور أي مادة دراسية.

ج) تشكو التلميذ لولي الأمر. د) ترسله ليغسل يديه.

٢٢- إذا حدث أن تأخر تلميذ عن المدرسة يوميا فإن على المعلم أن:

أ) يبحث ظروفه المنزلية. ب)- يعاقب التلميذ.

ج) يرسل التلميذ إلى المدير. د)- يبعث التلميذ ليأتي برسالة من والديه.

٢٣- إذا أخل التلاميذ بنظام الفصل فإن من الأفضل لك أن:

أ) تلتمس من التلاميذ أن يتأدبوا . ب) تهدد بعقوبة المخل بالنظام.

ج) تبحث طرق المعلمين الآخرين . د) تدعوا المدير للتحدث مع التلاميذ.

٢٤-جاء إليك والدا تلميذين من فصلك تشاجرا مع بعضهما وكل منهما يحاول تعليل أســـباب الشجار على طريقته فإن عليك أن :

أ)- تسمح لهما بمعالجة الأمر وحل المشكلة وحدهما. ب)- تبلغ الأمر للمدير.

ج)- تعاقب كل تلميذ من التلميذين بنفس الطريقة.

د) تدعوا الطرفين المتخاصمين وتحاول التوصل الحقيقة.

٢٥-إذا حدث أن أخفق أحد تلاميذك في أن يعيش على وفاق مع بقية تلاميذ الفصل فهو يعاكسهم ويأخذ أقلامهم ويتشاجر معهم ، فما هي أفضل طريقة لإخضاعه للنظام .

أ)- أبقيه بعد انصراف المدرسة. ب)- ابعث به إلى منزله إذا قل أدبه.

ج) أعطيه عملا يبعث فيه الشعور بالمسئولية . د) لا أسمح له بالمشاركة في الألعاب.

٢٦- إذا حدث أن حمل تلميذ لمعلمه برسالة مزورة عن ولي امره يعتذر فيها عن غيابه في اليوم السابق ، فأن عليه أن :

أ)- يحذر تلاميذ الفصل من مثل هذه الأعمال.

ب)- يدع الأمر يمر مع تحذير الطفل أنه سيعاقب إذا عاد إلى مثل ذلك.

ج)- يبلغ الأمر للمدير. د)- يتناقش في الموضوع مع ولي الأمر ويريه الرسالة.

٢٧- إذا أخفقت في إزالة سوء التفاهم بين تلميذين تكرر شكواهما من عدم الرغبة في الجلوس إلى جنب، فأن الأفضل :

أ) – تغير أماكن جلوسهما . ب)- تتصل بوالديهما.

ج)- ترفض أن تغير خطتك الأولى في جلوس التلاميذ.

د)- تقول للتلميذين أنه يجب أن يتعلما كيف يكونا على وفاق أحدهما مع الآخر.

٢٨-إذا حدث أمر ما غير عادي أمام نوافذ فصلك أثناء شرحك لدرس ما فأن الواجب عليك أن:

أ)- تسمح لتلاميذ أن ينظروا من النافذة. ب) تستمر في الدرس متجاهلا الحدث.

ج) تؤنب التلاميذ على عدم استقرارهم . د) تطلب منهم الوقوف.

٢٩-إذا سأل مشرف معلما أن يتنازل عن حكمه في أحد المواقف وجب على المعلم أن :

أ) يوضح رأيه ويبين مركزه بالنسبة للموضوع . ب) يخضع لحكم المشرف.

ج)- يدافع عن الحكم الذي أصدره.

د) يطلب أحدا ممن بيدهم السلطة للفصل في الموضوع.

٣٠-إذا أصر أحد التلاميذ اللامعين على أن يقاطع زملائه أثناء الإجابة كان على المعلم أن :

أ)- يعاقبه على سوء سلوكه. ب)- يتجاهل تعليقاته.

ج)-يسأله أن يعطي غيره فرصة.

د) يحاول أن يضمه إلى مجموعة من التلاميذ توازيه في القدرة.

٣١-إذا حدث أن تغيبت يوما فجاءك المعلم الذي حل محلك يشكو من سوء نظام تلاميذك في الصف والذين قلما أخلوا عندك بالنظام فإن أفضل طريقة لك هي أن :

أ)- تبين له الطرق التي كان يجب عليه أن يتبعها للمحافظة على النظام.

ب)- تبدي أسفك وتدع الأمر يمر. ج)- تعاقب تلاميذك على سوء سلوكهم.

د)- تعرف منه كل تفاصيل الإخلال بالنظام.

٣٢-لنفرض أن أحد تلاميذك شعر بإهانة كبيرة وجاءك يشكوا لأنه حصل على درجه أقل من الدرجة التي حصل عليها صديقه ، وذكر لك أنه يحصل دائما على درجة مماثلة فإذا كان غير قادر في نظرك على أن يصل إلى مستوى زميله فإن من الأفضل أن :

أ)- تقول له أنه يستطيع الحصول على درجة أكبر إذا اجتهد.

ب)- تبين له أنه أقل قدرة من زميله.

ج) - ترتب الأمور بحيث يجد مساعدة منزلية في دروسه أكثر مما ينال.

د)- توجهه إلى المذاكرة مع صديقه.

٣٣-إذا حدث أن سأل تلميذا معلما سؤالا لا يستطيع الإجابة عنه كان الواجب عليه أن :

أ)- يقول له بصراحة أنه لا يعرف الإجابة ب) يعد بالإجابة عن السؤال في وقت أخر.

ج)- يعد التلميذ أن يدرس الإجابة عن السؤال ويقوله للتلاميذ في الفصل.

د)- يحاول الإجابة عليه بقدر الإمكان.

٣٤- طلب إليك تدريس موضوع في مادة تخصصك :

أ)- تعتمد على معلوماتك السابقة في هذا الموضوع ولا تحضره.

ب)- تعتمد الكتاب المدرسي في التحضير لأنه يناسب مستوى التلاميذ.

ج)-تحضر الموضوع تحضيرا يتناول الكتاب المدرسي وغيره .

د)- لاترجع للكتاب المدرسي لانه من صميم تخصصك

٣٥)- إذا كنت تريد التأكد من صحة نقطة معينة في موضوع تدرسه فإنك :

أ) تبحث عن الموضوع في أحد مراجعه . ب)- تحصل على معلومات عنه من زميل لك.

ج)- تكتفي بجمع بعض الملاحظات العلمية.

د)- تكتفي بالمعلومات الوارده في الكتاب المدرسي

٣٦- إذا فرض وكنت مديرا لمدرسة وحاولت اختيار بعض المعلمين فأنك :

أ)- تفضل المعلم المتمكن من مادته كثيرا حتى ولو لم يكن مؤهل تربويا.

ب)- تفضل المعلم المؤهل تربويا والمتوسط في مادته.

ج)- تفضل المعلم الذي يهتم بتحضير الدروس. د)- لا تبحث عن مميزات المعلم

٣٧-إذا توقف أحد أجهزة المعمل أثناء الدرس فأنك :

أ) تحاول تقدير الخلل ثم تحوله إلى الورشة. ب)- لا تتدخل حتى لا تزيده فسادا.

ج)- تحدد الخلل ثم تحاول إصلاحه فإن أخفقت ترسله إلى الورشة.

د) لاتهتم بالموضوع وتطلب من الادارة التصرف

٣٨- إذا فرض وسألك تلميذا سؤلا في الدرس فإنك:

أ)- ترحب بالإجابة عن أي سؤل.

ب)- تتحاش الأسئلة حتى لا تحرج أمام التلاميذ إذا كنت لا تعرف الإجابة .

ج)- تنهر التلاميذ كثيري الأسئلة لأنهم يسببون الارتباك للتلاميذ الآخرين.

د)- تطلب من التلميذ قراءة الدرس ليجد الاجابة

٣٩-أن العامل الأساسي في نجاح المعلم هو:

أ)- صلاحية طريقته وملاءمتها لاستعداد التلاميذ. ب)- تقبله للنقد بصدر رحب.

ج)- اهتمامه بالكتاب المدرسي. د)- جميع ما تقدم.

٤٠-إذا فرض وكنت أقوم بوظيفة التفتيش فأنني اهتم:

أ)- بتصحيح المعلم لكراسات التلاميذ. ب)- بنجاح المعلم في إثارة دوافع التلاميذ للعمل.

ج)- بدقتة في الأعمال التحريرية. د)- بجميع هذه الأشياء.

٤١-إذا طلب منك أن تنظم رحلة مدرسية فإنك:

أ)- تقوم بإجراءات الرحلة كلها لعدم خبرة تلاميذك.

ب)- تعلم تلاميذك كيفية الإعداد للرحلة وتشركهم معك.

ج)-تكلف أحد زملائك بإتمام الإجراءات.

د)- تعتذر عن الاشتراك اذا لم تجد تعاون من الزملاء

٤٢-يضمن معلم العلوم أفضل النتائج إذا:

أ)- قسم الفصل بنفسه إلى مجموعات للعمل في المعمل.

ب)- ترك لكل تلميذ الحرية في اختيار زميله. ج)- لا يهمه تنظيم العمل في مجموعات.

د)- لاشيء مماسبق

٤٣-أن إعداد التلاميذ للحياة يتطلب من المعلم:

أ)- تعويدهم على العمل الجماعي التعاوني.

ب)- تعويدهم على إطاعة الأوامر دون مناقشة.

ج)- تعويدهم الدفاع عن آراءهم والتعصب لها. د) - لا شيء مما سبق

٤٤-إن قيادة الشباب تتطلب من القائد أن يكون:

أ)- مرنا صبورا ب)- متحكما ومسيطرا

ج)- متمسكا بآرائه ومبادئه. د)- لاشيء مما سبق

٤٥- إنني أوافق على أن يلجأ بعض زملائي إلى:

أ)- تسفيه آراء بعض التلاميذ أمام البعض الآخر. ب)- تركهم الحبل على الغارب للتلاميذ.

ج)- إتاحة الفرص للتلاميذ لمناقشة ما يدرسون مناقشة تامة.

د)- تفضيل بعض التلاميذ المميزين عن غيرهم

٤٦-القيادة السوية هي:

أ)- القيادة التي تتحكم في كل صغيرة وكبيرة من تصرفات الشباب حتى تعصمه من الخطأ.

ب)- القيادة التي تسمح بشيء من حرية الفكر والحركة تحت توجيه البالغين.

ج)- القيادة التي تترك للشباب مطلق الحرية في مواجهة مواقف الحياة كما يريد.

د)- لاشيء مما سبق .

ملحق رقم (٣)

- المقارنة الطرفية بين المجموعتين العليا و السفلى للعينة الاستطلاعية في كل فقرة من فقرات مقياس التصرف في المواقف التربوية
- معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس مع باقي الفقرات
- استمارة بيانات عامة
- الخطاب الموجه من عميد الكلية إلى الإدارة العامة للتعليم بجازان
- الخطاب الموجه من عميد الكلية إلى تعليم البنات بجازان
- التعميم الموجه من تعليم جازان إلى المدارس
- إحصائية بعدد المعلمين بتعليم جازان
- إحصائية بعدد المعلمات بتعليم البنات بجازان

المقارنة بين المجموعتين العليا و السفلى من العينة الاستطلاعية في مفردات مقياس التصرف في المواقف التربوية

رقم المفردة	المتوسط		الانحراف المعياري		درجة الحرية	قيمة (ت)
	مج العليا	مج السفلى	مج العليا	مج السفلى		
١	٠,٥٢	٠,٣٥	٠,٥١	٠,٤٩	٣٣	٠,٩٥
٢	٠,٨٠	٠,١٤	٠,٤٠	٠,٣٦	٣٣	٤,٩٩
٣	١,٠٠	٠,١٤	٠,٠٠	٠,٣٦	٣٣	١٠,٩٠
٤	٠٩٠	٠,٠٠	٠,٩٠	٠,٠٠	٣٣	٢٠
٥	١,٠	٠,١٤	٠,٠٠	٠,٣٦	٣٣	١٠
٦	١,٠٠	٠,٠٠	٠,٣٦	٠,٩٠	٣٣	٦,٥٣
٧	٠,٩٥	٠,١٤	٠,٢١	٠,٣٦	٣٣	٨,٢٥
٨	٠,٨١	٠,٠٧	٠,٣٥	٠,٢٦	٣٣	٦,٩٩
٩	٠,٨٥	٠,٠٧	٠,٣٥	٠,٢٦	٣٣	٦,٩٩
١٠	٠,٩٥	٠,٣٥	٠,٢١	٠,٤٩	٣٣	٤,٨٦
١١	٠٨٥	٠,١٤	٠,٣٥	٠,٣٦	٣٣	٥,٧٤
١٢	٠,٧١	٠,١٤	٠,٤٦	٠,٣٦	٣٣	٣,٨٨
١٣	١,٠٠	٠,٢٨	٠,٠٠	٠,٤٦	٣٣	٧,٠٤
١٤	٠,٩٥	٠,١٤	٠,٢١	٠,٣٦	٣٣	٨,٢٥
١٥	٠,٩٠	٠,٠٧	٠,٣٠	٠,٢٦	٣٣	٨,٣٨
١٦	٠,٥٨	٠,٠٧	٠,٣٥	٠,٢٦	٣٣	٦,٩٩
١٧	٠,٩٠	٠,٠٠	٠,٣٠	٠,٠٠	٣٣	١١,٢٠
١٨	١,٠٠	٠,٣٥	٠,٠٠	٠,٤٩	٣٣	٥,٩٧
١٩	٠,٨٠	٠,٠٧	٠,٤٠	٠,٢٦	٣٣	٦,٠٢
٢٠	١,٠٠	٠,٣٥	٠,٠٠	٠,٤٩	٣٣	٥,٩٧
٢١	٠,٧١	٠,١٤	٠,٤٦	٠,٣٦	٣٣	٣,٨٨
٢٢	٠,٩٥	٠,٢٨	٠,٢١	٠,٤٦	٣٣	٥,٦٩
٢٣	٠,٩٥	٠,٠٠	٠,٢١	٠,٠٠	٣٣	١٦,٢٥
٢٤	١,٠٠	٠,٢٨	٠,٠٠	٠,٤٦	٣٣	٧,٠٤
٢٥	٠,٩٥	٠,٢١	٠,٤٢	٠,٢١	٣٣	٦,٧٦
٢٦	٠.٨٠	٠,٠٧	٠,٤٠	٠,٢٦	٣٣	٦,٠٢
٢٧	٠,٥٨	٠,٠٧	٣٥.	٠,٢٦	٣٣	٨,٣٨

تابع المقارنة بين المجموعتين العليا و السفلى من العينة الاستطلاعية في مفردات مقياس التصرف في المواقف التربوية

رقم الفقرة	المتوسط		الانحراف المعياري		درجة الحرية	قيمة (ت)
	مج العليا	مج السفلى	مج العليا	مج السفلى		
٢٨	٠,٩٠	٠,٠٧	٠,٣٠	٠,٢٦	٣٣	٨,٣٨
٢٩	٠,٩٠	٠,١٤	٠,٣٠	٠.٣٦	٣٣	٦,٧٦
٣٠	٠,٦١	٠,٠٧	٠,٤٩	٠,٢٦	٣٣	٣,٧٦
٣١	١,٠٠	٠,٣٥	٠,٠٠	٠,٤٩	٣٣	٥,٩٧
٣٢	٠,٨٥	٠,٠٧	٠,٣٥	٠,٢٦	٣٣	٦,٩٩
٣٣	٠,٨٥	٠,٠٧	٠,٣٥	٠,٢٦	٣٣	٦,٩٩
٣٤	٠,٩٥	٠,٣٥	٠,٢١	٠,٤٩	٣٣	٤,٢٢
٣٥	١,٠٠	٠,٤٢	٠,٠٠	٠,٥١	٣٣	٥,١٤
٣٦	٠,٣٣	٠,٠٠	٠,٤٨	٠,٠٠	٣٣	٣,٥٧
٣٧	٠,٩٥	٠,٢٨	٠,٢١	٠.٤٦	٣٣	٥,٦٩
٣٨	٠,٩٠	٠,٢١	٠,٣٠	٠,٤٢	٣٣	٥,٦٣
٣٩	٠,٩٥	٠,١٤	٠,٢١	٠,٣٦	٣٣	٨,٢٥
٤٠	١,٠٠	٠,١٤	٠,٠٠	٠,٣٦	٣٣	١٠,٩٠
٤١	٠,٩٠	٠,٢٨	٠٣٠	٠,٤٦	٣٣	٤,٧٧
٤٢	٠,٨٥	٠,٠٧	٠,٢١	٠,٢٦	٣٣	١٠,٦٩
٤٣	١٠,٠٠	٠,٣٥	٠,٠٠	٠,٤٦	٣٣	٧,٠٢
٤٤	٠,٨٠	٠,٠٧	٠,٤٠	٠,٢٦	٣٣	٦,٠٢
٤٥	١,٠٠	٠,٢١	٠,٠٠	٠,٤٢	٣٣	٨,٥٢
٤٦	٠,٩٠	٠,٤٢	٠,٣٠	٠,٥١	٣٣	٣,٤٦

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات مقياس التصرف في المواقف التربوية مع باقي فقرت المقياس

رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,١٥
٢	٠,٥٦
٣	٠,٧٩
٤	٠,٨٥
٥	٠,٨٧
٦	٠,٩٥
٧	٠,٧٦
٨	٠,٦٣
٩	٠,٧٢
١٠	٠,٦٠
١١	٠,٦٩
١٢	٠,٤٤
١٣	٠,٦٦
١٤	٠,٨٠
١٥	٠,٧٥
١٦	٠,٦٦
١٧	٠,٨٤
١٨	٠,٦٠
١٩	٠,٦٨
٢٠	٠,٦٧
٢١	٠,٥٢
٢٢	٠,٦٦
٢٣	٠,٨٢
٢٤	٠,٧٢
٢٥	٠,٧٢
٢٦	٠,٧٠
٢٧	٠,٦٦
٢٨	٠,٧٦
٢٩	٠,٧٥
٣٠	٠,٤٩
٣١	٠,٦٧
٣٢	٠,٦٨
٣٣	٠,٧١
٣٤	٠,٥٩
٣٥	٠,٥٧
٣٦	٠,٣٦
٣٧	٠,٦٠
٣٨	٠,٦٤
٣٩	٠,٨٠
٤٠	٠,٧٣
٤١	٠,٥٩
٤٢	٠,٨٤
٤٣	٠,٨٨
٤٤	٠,٦٣
٤٥	٠,٧٤
٤٦	٠,٤٢

بـيـانــات أولـــيــة

الإسم : .... المدرسة : ....

العمر : ....

الجنس:

○ ذكر ○ أنثى

سنوات الخبرة في مجال التعليم :

○ أقل من خمس سنوات ○ من ٦ سنوات الى ١٠سنوات

○ من ١١ الى ١٥سنة ○ من ١٦ سنة الى ٢٠سنة

○ أكثر من ٢١سنة (حدد من فضلك) ....

المرحلة التي تعمل بها :

○ ابتدائي ○ متوسط

;

المؤهل العلمي والتخصص :

○ دبلوم معهد معلمين أو ما يعادله

○ دبلوم كلية متوسطة أو ما يعادلها

بكالوريوس ○ تربوي ○ غير تربوي

○ ماجستير

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالى
جامعة أم القرى

الرقم : ١٤٢٨/١/١/ ع/ت
التاريخ : ١٤٢٩/٢/١٩ هـ
المشفوعات : ....

سعادة مدير تعليم

منطقة جازان الموقر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ..

نفيدكم بأن الطالب/ ابراهيم بن عبده الصعدي أحد طلبة الدراسات العليا بقسم علم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى ، ويحتاج إلى تطبيق المقاييس الخاصة بدراسة على معلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالادارة العامة لتعليم بمنطقة جازان والتى بعنوان :

< الأسلوب المعرفي " التروى ، الإندفاع " والتصرف فى المواقف التربوية لدى المعلمين / المعلمات فى منطقة جازان > .

آمل التكرم بمساعدة المذكور وتسهيل مهمته .

شاكرين لكم كريم تعاونكم .

وتقبلوا خالص التحية ،،،

عميد كلية التربية بمكة المكرمة

د . صالح بن محمد صالح السيف

جامعة أم القرى
مكة المكرمة ص . ب : ٧١٥
برقيا : جامعة أم القرى مكة
تلكس عربي ٥٤٠٠٤١ م . ك جامعة
فاكسميلي : ٥٥٦٤٥٦٠
تليفون : ٠٢-٥٥٧٤٦٤٤ (١٠ خطوط)

Umm AL - Qura University
Makkah Al Mukarramah P.O. Box 715
Cable Gameat Umm Al - Qura, Makkah
Telex 540026 Jammka SJ
Faxemely 5564560
Tel - 02 - 5574644 (10 Lines)

مطابع جامعة أم القرى

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالى
جامعة أم القرى

الرقم : ١٤٨/١/كت
التاريخ : ١٩/١/١٤٢٠هـ
المشفوعات : ....

سعادة مدير عام تعليم البنات

بمنطقة جازان الموقر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ..

نفيدكم بأن الطالب/ ابراهيم بن عبده الصعدي أحد طلبة الدراسات العليا بقسم علم النفس بكلية التربية بجامعة أم القرى ، ويحتاج إلى تطبيق المقاييس الخاصة بدراسة على معلمات المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالادارة العامة لتعليم البنات بمنطقة جازان والتى بعنوان :

« الأسلوب المعرفي " التروى ، الإندفاع " والتصرف فى المواقف التربوية لدى المعلمين / المعلمات فى منطقة جازان » .

آمل التكرم بمساعدة المذكور وتسهيل مهمته .

شاكرين لكم كريم تعاونكم .

وتقبلوا خالص التحية ،، ،

عميد كلية التربية بمكة المكرمة

د. صالح بن محمد صالح السيف

Umm AL - Qura University
Makkah Al Mukarramah P.O. Box 715
Cable Gameat Umm Al - Qura, Makkah
Telex 540026 Jammka SJ
Faxemely 5564560
Tel - 02 - 5574644 (10 Lines)

جامعة ام القرى
مكة المكرمة ص . ب : ٧١٥
برقيا : جامعة ام القرى مكة
تلكس عربي ٥٤٠٠٤١ م . ك جامعة
فاكسميلي : ٥٥٦٤٥٦٠
تليفون : ٥٥٧٤٦٤٤ ـ ٠٢ ـ (١٠ خطوط)

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية

وزارة المعـــارف

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان

الرقم : ٢١/٢/٥٠٤٩

التاريخ : ٢٥/٥/١٤٢٠

المشفوعات : ....

الموضوع : ....

الموضوع : تعميم لبعض مدارس المنطقة (الابتدائية والمتوسطة)

المكرم مدير مدرسة وفقه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد :

أفاد عميد كلية التربية بمكة المكرمة بخطابه رقم ١٤٨ في ١٤٢٠/١/١٩هـ بأن الدارس / **إبراهيم بن عبده الصعدي** أحد طلبة الدراسات العليا بقسم علم النفس في كلية التربية بجامعة أم القرى ويحتاج إلى تطبيق المقاييس الخاصة لدراسته على معلمي مدرستكم والتي بعنوان :

((**الأسلوب المعرفي التربوي ، الاندفاع والتصرف في المواقف التربوية لدى المعلمين / المعلمات في منطقة جازان**)) . نأمل تسهيل مهمته . شاكرين حسن تعاونكم .

والله الموفق ؛؛؛

مدير عام التعليم بمنطقة جازان

أ . د / علي بن يحيى العريشي

صورة للفهارس

صورة لملف البحوث التربوية

ت الإدارة ٣٢٢١٩٦٦
٣٢٢١٩٦٧

المرحلـــة : ابتدائي عام نهاري | إدارة التعليم جيزان | المنطقة الإدارية جيزان

م	إسم المدينة أو القرية	إسم المدرسة	تاريخ التأسيس	عنوان المدرسة	الهاتف	بعدها عن ادارة التعليم	اقرب إبتدائية أقرب متوسطة	أقرب ثانوية	حجرات درس	مستقلة أو ملحقة	عدد المباني حكومي	عدد المباني مستأجرة	الإيجار	عدد الطلاب	عدد الفصول	عدد المدرسين
220	مجعر	مجعر	1382	جازان صامطه مجعر		70	صاحب الدار مجعر	صامطه	10	1	1	0		220	10	20
221	محلية	محليه	1375	جازان ابو عريش		14	عمير والخرادله الملك فهد	الملك فهد	18	1	1	1	30000	364	18	26
222	مراح الذناب	مراح الذناب	1395	جازان العارضه مراح الذناب		70	العارضه العارضه	العارضه	6	1	1	0		116	6	7
223	مزهرة	مزهره	1383	جازان مزهره		25	مزهره مزهره	مزهره	14	1	1	0		335	14	20
224	وادي الساهية	وادي الساهية	1395	جازان - وادي الساهية		60	العارضة العارضة	العارضة	6	1	0	1	55000	96	6	9
225	وعلان	وعلان	1384	جازان - وعلان		77	المصفق وعلان	صامطة	8	1	1	0		152	8	12
226	العصبية	العصبية	1418	قرية العصبية		60	الاحد الاحد	الاحد	7	1	1	0		109	7	10
227	القفل	القفل	1402	جازان - القفل	.	100	العفية الارقم بن ابي الارقم	الارقم بن ابي الارقم	2	1	0	1	17250	25	6	5
228	العدلية والرمضة	العدليه والرمضه	1420	قرية العدلية		117	القيوس القيوس	القيوس	6	0	0	0		79	6	6
22'	القيوس	القيوس	1304	جازان صامطه الموسم القيوس	3320247	117	العرجين القيوس	القيوس	7	1	1	0		265	13	19
23	العر	العر	1395	جازان احد المسارحه		50	العر العر	احد المسارحه	6	1	1	0		73	6	9
2:	خضراء صامطة	خضراء صامطة	1397	جازان صامطه خضراء صامطه		75	صامطه صامطه	صامطه	6	1	0	1	20300	42	6	7
2	آل عطيف	آل عطيف	1399	العارضه جبل آل عطيف		95	غربي آل عطيف جبل حميه	جبل حميه	6	1	0	1	19131	48	6	7
2	الحسين	الحسين	1418	بواسطة مدرسة صبر الابتدائية		105	صبر صبر	صبر	3	0	0	0		9	3	
								الجملة	1996	231	122	125	5733584	37310	2024	2995

المرحلـــــة : إبتدائي تحفيظ نهاري   إدارة التعليم : جيزان   المنطقة الإدارية جيزان

م	إسم المدينه أو القرية	إسم المدرسة	تاريخ التأسيس	عنوان المدرسة	الهاتف	بعدها عن إدارة التعليم	أقرب إبتدائية أقرب متوسطة	أقرب ثانوية	حجرات درس	مستقلة أو ملحقة	عدد المباني حكومي	عدد المباني مستأجرة	الإيجار	عدد الطلاب	عدد الفصول	عدد المدرسين
1	ابو عريش	تحفيظ القران الكريم بابي	1398	ابو عريش الحاره الشماليه	3250010	35	صلاح الدين بابو عريش تحفيظ ابو عريش	تحفيظ ابو عريش	10	1	1	0		228	10	15
2	احد المسارحة	تحفيظ القران الكريم بالاحد	1398	جازان الاحد المسارحه	3191796	55	الاحد الاحد	الاحد	12	1	0	2	100000	207	8	13
3	الخوبة	تحفيظ القران الكريم بالخوبه	1413	جازان - الخوبه		85	الخوبه الخوبه	الخوبه	6	0	0	0		82	6	2
4	السهي	تحفيظ القران الكريم ببيحمة	1414	جازان صامطه ببيحمه		75	بيحمه بيحمة	بيحمه	7	1	0	1	95000	169	7	13
5	السودة	تحفيظ القران الكريم بالسودة	1397	جازان - بريد الخوبه		97	الخشل تحفيظ القران الكريم	الخشل	6	1	1	0		180	7	11
6	الطوال	تحفيظ القران الكريم بالطوال	1413	جازان - الطوال	3150149	85	الطوال الطوال	الطوال	6	1	0	1	60000	162	6	10
7	الكعوب	تحفيظ القران الكريم بالكعوب	1413	جازان - الكعوب		100	حمية حمية	حمية	6	1	0	1	29000	98	6	8
8	المضايا	تحفيظ القران الكريم بالمضايا	1414	جازان المضايا	3223241	25	المضايا الاولى جعفر الطيار	جعفر الطيار	6	0	0	0		89	6	7
9	المقاتي	الحسن البصري	1413	جازان - لمقاتي		87	بيحمة بيحمة	بيحمة	6	1	0	1	27000	134	6	10
10	الواصلي	تحفيظ القران الكريم	1413	جازان - الواصلي	3220859	25	عمار بن ياسر الواصلي	الواصلي	6	1	0	1	95000	95	6	11
11	بطحان	تحفيظ القران الكريم ببطحان	1397	جازان - العارضه		60	العارضه العارضه	العارضه	6	1	2	0		130	6	11
12	جازان	تحفيظ القران الكريم بجازان	1398	جازان - شارع ابها	3170148	2	الفيصليه معاذ بن جبل	معاذ بن جبل	12	1	0	1	152774	198	12	21
13	جبل فيس	تحفيظ القران الكريم بجبل	1395	جازان - العارضه - جبل فيس		110	السعادي تحفيظ فيس	الارقم بن الارقم	6	1	0	1	33172	70	6	8
14	صامطة	تحفيظ القران الكريم بصامطة	1398	جازان - صامطة	3320162	65	عمر بن عبد العزيز تحفيظ القران الكريم	عبدالله القرعاوي	6	1	1	0		141	6	9
15	فرسان	تحفيظ القران الكريم بفرسان	1411	فرسان	3160434	60	فرسان فرسان	فرسان	6	1	0	1	75000	140	6	10
الجملة									107	13	5	10	666946	2123	104	159

مرحلـــــة : متوسط عام ليلي | إدارة التعليم :جيزان | المنطقة الإدارية جيزان

م	إسم المدينه أو القرية	إسم المدرسة	تاريخ التأسيس	عنوان المدرسة	الهاتف	بعدها عن إدارة التعليم	أقرب إبتدائية أقرب متوسطة	أقرب ثانوية	حجرات درس	مستقلة أو ملحقة	عدد المباني حكومي	عدد المباني مستأجرة	الإيجار	عدد الطلاب	عدد الفصول	عدد المدرسين
1	احد المسارحة	الاحد	1399	الاحد	3191552	1			0	0	0	0		111	3	
2	جازان	معاذ بن جبل	1402	جازان		1			0	0	0	0		272	3	
3	جازان	احمد بن حنبل	1402	جازان _ السعي الماء		1			0	0	0	0		50	3	
4	صامطة	صامطة	1398	صامطة	3320154	1			0	0	0	0		162	3	
								الجملة						595	12	

مرحلـــــة : متوسط تحفيظ نهاري | إدارة التعليم :جيزان | المنطقة الإدارية جيزان

م	إسم المدينه أو القرية	إسم المدرسة	تاريخ التأسيس	عنوان المدرسة	الهاتف	بعدها عن إدارة التعليم	أقرب إبتدائية أقرب متوسطة	أقرب ثانوية	حجرات درس	مستقلة أو ملحقة	عدد المباني حكومي	عدد المباني مستأجرة	الإيجار	عدد الطلاب	عدد الفصول	عدد المدرسين
1	ابو عريش	تحفيظ القران الكريم بابي	1408	جازان - ابو عريش	3250010	35	تحفيظ القران الكريم بابي / تحفيظ ابو عريش	تحفيظ ابو عريش	7	0	0	0		141	7	20
2	احد المسارحة	تحفيظ القران الكريم بالاحد	1416	جازان - الاحد المسارحه	3191796	55	تحفيظ القران الكريم بالاحد / الاحد	الاحد	5	0	0	0		105	5	10
3	السودة	تحفيظ القران الكريم بالسودة	1413	جازان - السودة		97	تحفيظ القرآن الكريم بالسودة / تحفيظ القران الكريم	الخشل	3	0	0	0		75	3	6
4	الطوال	تحفيظ القران بالطوال	1418	جازان الطوال الحارة الشماليه		85	تحفيظ القران بالكريم بالطوال / الطوال	الطوال	2	0	0	0		44	2	5
5	الكعوب	تحفيظ القرآن بالكعوب	1418	جازان الكعوب		100	تحفيظ القران الكريم بالكعوب / حمية	حمية	2	0	0	0		17	2	4
6	بطحان	تحفيظ القران الكريم ببطحان	1413	جازان العارضه بطحان		60	تحفيظ القران الكريم ببطحان / العارضه	العارضه	3	0	0	0		28	3	9
7	جازان	تحفيظ القران الكريم بجازان	1404	جازان - حي الشاطي	3225186	3	الامير عبد اللة / ابن سيناء	تحفيظ القران	4	1	0	1	113935	63	4	11
8	جبل قيس	تحفيظ القران بجبل قيس	1413	جازان - جبل قيس		110	تحفيظ القران الكريم بجبل قيس / تحفيظ قيس	الارقم بن الارقم	3	0	0	0		24	3	7
9	صامطة	تحفيظ القران الكريم بصامطة	1406	جازان - صامطة	3320162	65	تحفيظ القران الكريم بصامطة / تحفيظ القران الكريم	عبداللة القرعاوي	3	0	0	0		54	3	12
10	فرسان	تحفيظ القران الكريم بفرسان	1413	جازان - جزيرة فرسان	3160434	60	تحفيظ القران الكريم بفرسان / فرسان	فرسان	3	0	0	0		57	3	11
								الجملة	35	1		1	113935	608	35	95

المرحلـــــة : متوسط عام نهاري　　　　إدارة التعليم :جيزان　　　　المنطقة الإدارية　جيزان

م	إسم المدينه أو القرية	إسم المدرسة	تاريخ التأسيس	عنوان المدرسة	الهاتف	بعدها عن إدارة التعليم	أقرب إبتدائية أقرب متوسطة	أقرب ثانوية	حجرات درس	مستقلة أو ملحقة	عدد المباني حكومي	مستأجرة	الإيجار	عدد الطلاب	عدد الفصول	عدد المدرسين
109	فرسان	فرسان	1392	جازان - جزيرة فرسان	3160486	60	فرسان السقيد	صير	9	1	1	0		247	9	17
110	قائم العقم	الامير سلطان بن عبد العزيز	1412	جازان - العارضه - قائم العقم		75	الامير سلطان بن عبدالعزيز قائم ثعقم	العارضه	6	0	0	0		98	6	12
111	قريةقامرة	قامره	1399	جازان - ابو عريش - قامره		38	قامره البديع والقرفي	البديع والقرفي	5	0	0	0		154	5	11
112	قريه اللقية	اللقيه	1398	جازان - اللقيه		76	اللقيه ابو حجر الاعلى	ابو حجر الاعلى	7	1	0	1	93000	218	7	14
113	قنبورة	قنبوره	1412	جازان - قنبوره		45	قنبورة قنبورة	ابي عريش	5	0	0	0		109	5	11
114	قوا	قوا	1397	جازان - قوا		91	قوا القرين	الخوبه	3	0	0	0		71	3	6
115	مجدعة	محدعه	1416	جازان - الخوبه - مجدعه		100	مجدعه الخوبه	الخوبه	3	0	0	0		56	3	6
116	مجعر	مجعر	1400	جازان - صامطه - مجعر	.	70	مجعر الخاضع	صامطه	5	1	0	1	50000	81	5	12
117	محلية	الملك فهد	1397	جازان - محليه		15	محليه عمير والخرّ ثله	الملك فهد	6	1	1	0		166	6	14
118	مراح الذناب	مراح الذناب	1417	جازان - مراح الذناب		70	مراح الذناب العارضه	العارضه	3	0	0	0		57	3	10
119	مزهرة	مزهره	1402	جازان - مزهره		25	مزهره المضايا	مزهره	6	1	1	0		151	6	11
120	وعلان	وعلان	1398	جازان - صامطه - وعلان.		77	وعلان وعلان	صامطة	3	0	0	0		70	3	7
121	الكروس	الكروس	1418	جبل مسلا قرية الكروس		78	الكروس سلا	سلا	2	0	0	0		30	2	5
122	القبوس	القبوس	1411	جازان - القبوس	3320247	117	العرجين الموسم	الموسم	6	1	0	1	32000	150	6	12
								الجملة	696	39	19	20	1705000	16317	683	1441

نموذج ١

بسم الله الرحمن الرحيم

بيـــــــان يوضـــح احصائيـــــة تعليم البنات في منطقـــــة .. جازان لعام ١٤٢٠هـ ..

عدد	المرحلة	عدد المدارس	عدد الطالبات	عدد الفصول	عدد المعلمات س	غ	جملة	عدد الاداريات س	غ	جملة	عدد الخدم ذكر	انثى	جملة	عدد المباني حكومي	مستأجر	جملة	عدد وسائل النقل حكومي	مستأجر	جملة	عدد خريجات كلية التربية ١٤١٩هـ	ملاحظات
١	رياض الأطفال	١٨	٩٤٦	٥٦	-	-	١٢٩	١	-	١				✓	✓						
٢	ابتدائي	٤٠٨	٦٤٢٤٥	٣٠٩٨	-	-	٥٤١٤	٣٠	-	٣٠				✓	✓						
٣	متوسط	١٦٠	٢١٧٦٠	٨٩١	-	-	١٦٤٨	٥٠	-	٥٠				✓	✓						
٤	ثانوي	٧١	١٥٤٢٦	٥٤٨	-	-	٨٦٨	٢٣	-	٢٣				✓	✓						
٥	معهد اعداد المعلمات	١٠	٩٠٠	١٤	١٢	١٦	٢٩	-	-	-				✓	✓						
٦	[illegible] ابتدائي	١٨	١٤٢٠	٧٥	١٥٤	-	١٥٤	٤	-	٤				✓	✓						
	متوسط	٤	١٩٥	١٢	٣١	-	٣١	١	-	١				✓	✓						
	ثانوي	١	١١٥	٦	١٩	-	١٩	-	-	-				✓	✓						
٧	محو الأمية	١٢٨	٥٢٢٤	٤٠٣	٣٩٩	٢٥	٤٢٤	٢٢	-	٢٢					✓						
٨	كلية متوسطة	١	١٢٢٩	٨ ٩	٣	٣٩	٤٢	١	-	١	٤	٣	٧	✓							
٩	كلية التربية	٢	٥٨٣٢	٤١	٢٠	٨٤	١٠٤	١٦	٣٨	٥٤	٢٤	٣٢	٥٦	ـــ							١ علمية + ادبية ١
١٠	التعليم المهني م	١	٣٢	٣ ورشة	٣	٣	٥	-	-	-	١	١	٢		✓						
١١	التعليم المهني ث	١	٦٠	٤ فصل	١٢	٣	١٥	-	-	-	-	-	-	✓							
١٢	معاهد الأمل / التربية الفكرية / النور	/	/	/	/	/	/	/													
١٣	جملــــه	٨١٣	١١٧٦٠٤	٦٣٢	٦٠٣	١٧٠	٨٨٨٥	١٤٨	٣٨	١٨٦	٨٠٠	١٠٠٠	١٨٠٠	٨٧	٣٩٥	٤٨٢	١١٥	٩٥	٢١٠		

عدد	البيان	القيمة
١٤	جملة المصروف على المباني المدرسية المستأجرة لعام ١٤٢٠ تقريبياً	٢٢٨/٢٢٨/٧٦٣ ريال
١٥	جملة المصروف على وسائل النقل المستأجرة لعام ١٤١٩	١١/٠٣٧/٠٠٠ ريال
١٦	جملة مكاتب الاشراف التربوي	٨
١٧	جملة مندوبيات التعليم	١٠
١٨	عدد العاملات في مكاتب الاشراف التربوي	٣١٩
١٩	عدد العاملين في المندوبيات	١٠٠
٢٠	عدد الوحدات الصحية المدرسية	٤

عدد المشاريع المنفذة حتى عام ١٤١٩هـ

جملة تكاليف المشاريع حتى عام ١٤١٩هـ ١٩/٠٠٠/٠٠٠ ريال

المختص

الاسم: محمد محمد [illegible]

التوقيع:

الختم

تصديق مدير عام تعليم البنات في منطقة جازان

الاسم: علي بن [illegible]

التوقيع: